EDUCACIÓN ARTÍSTICA: HISTORIAS, PRESENTES Y FUTUROS IMAGINADOS

Silvia Alderoqui, Gabriela Augustowsky,
María Elsa Chapato, Daniela Cobos,
Damián Del Valle, Ayelén Dias Correia,
Carlos Escaño, Adriana Fresquet,
Leda Guimarães, Isabel Molinas,
Silvana Nicolini, Lucas Oliveira, Victoria Orce,
Lucia Gouvêa Pimentel y Rita Rainho

UNA FORMACIÓN DOCENTE
UNA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES

EDUCACIÓN ARTÍSTICA: HISTORIAS, PRESENTES Y FUTUROS IMAGINADOS

Educación artística : historias, presentes y futuros imaginados / Alderoqui Silvia ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Formación Docente UNA, 2025.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-91429-0-7

1. Educación Artística. I. Silvia , Alderoqui
CDD 707

© Área Transdepartamental de Formación Docente
© Universidad Nacional de las Artes

Autores: Silvia Alderoqui, Gabriela Augustowsky, María Elsa Chapato, Daniela Cobos, Damián Del Valle, Ayelén Dias Correia, Carlos Escaño, Adriana Fresquet, Leda Guimarães, Isabel Molinas, Silvana Nicolini, Lucas Oliveira, Victoria Orce, Lucia Gouvêa Pimentel y Rita Rainho

Ilustración de tapa: Composición a partir de dibujos de Agustín Murias realizados en el marco de las relatorías visuales del congreso.

Edición: Lucas Petersen

Corrección: Guadalupe Farina

Diseño y diagramación: Natalia Rodríguez

FORMACIÓN DOCENTE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES

EDUCACIÓN ARTÍSTICA: HISTORIAS, PRESENTES Y FUTUROS IMAGINADOS

Silvia Alderoqui
Gabriela Augustowsky
María Elsa Chapato
Daniela Cobos
Damián Del Valle
Ayelén Dias Correia
Carlos Escaño
Adriana Fresquet
Leda Guimarães
Isabel Molinas
Silvana Nicolini
Lucas Oliveira
Victoria Orce
Lucia Gouvêa Pimentel
Rita Rainho

Presentación 6

Formación docente en artes, procesos creativos y prácticas expandidas

Educación artística: desafíos de la contemporaneidad
María Elsa Chapato 11

Herencias, destinos y guirnaldas
Gabriela Augustowsky 25

Formação docente em artes visuais no Brasil: impactos das ações e políticas afirmativas
Leda Guimarães 35

La investigación en educación artística. Notas para pensar el campo específico
Victoria Orce 57

Tramas, memorias, experiencias, diversidades

Colaboración y afecto frente a los extractivismos: notas de trabajo para la decolonización de la educación artística en el Sur
Rita Rainho 65

Un favor a la poesía. Experiencias poéticas para reconstruir el pasado reciente
Silvana Nicolini y Ayelen Dias Correia 77

Cines y educaciones: encuentros en territorio escolar
Adriana Fresquet 89

Entregate a la novela: un puñado de flechas sobre imaginación y futuro
Isabel Molinas 107

Mediación cultural y educativa: rehabitar y reinventar lo común

Acto y entreacto de mediación cultural
Silvia Alderoqui 123

Experiencias de mediación artística en Chile: creando espacios de goce, encuentro y aprendizaje
Daniela Cobos 131

Otras agendas en mediación cultural: los audios de Historias de la Infancia en el MASP
Lucas Oliveira 145

Reimaginar la educación artística

Inventar futuros: imágenes, imaginaciones, pensamientos y acciones
Lucia Gouvêa Pimentel 155

Cuando los Pixies suenan (Ideas para dialogar sobre educación artística y realidad postdigital)
Carlos Escaño 165

Historias, presentes y futuros imaginados

La educación artística, más allá de nuestro propio tiempo
Damián Del Valle 177

Declaración por el derecho a la educación artística 181

Declaração pelo direito à arte-educação 185

Autoras y autores 189

PRESENTACIÓN

Entre el 7 y el 9 de octubre de 2024 se llevó a cabo en Buenos Aires el II Congreso Internacional "Territorios de la educación artística en diálogo": pasados, presentes y futuros imaginados, un encuentro en el que docentes, investigadores, investigadoras y artistas comprometidos con la enseñanza de las artes confluyeron para poner en común resultados de investigación, experiencias en territorio y reflexiones sobre la praxis que nos convoca. Además de los panelistas, alrededor de 200 expositores participaron en las rondas de conversación y hubo unas 500 personas acreditadas, lo que habla no solo del interés sino también del poder multiplicador que, como mostró el primer congreso, realizado en 2022, pueden tener este tipo de espacios.

El evento fue impulsado por las instituciones y grupos de investigación que conforman la Red Internacional de Investigación en Artes y Educación Artística (enREDE): el Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes (Argentina), el Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (iEADS, Universidade do Porto, Portugal), el grupo de investigación Educación y Cultura Audiovisual (ECAV, Universidad de Sevilla, España), el Grupo de Estudios e Pesquisas en Arte/Educaçao "Borrando Fronteiras" (Universidade Estadual Paulista, Brasil). Además, el II Congreso contó con el apoyo de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el Museo de la Cárcova y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Este libro ofrece a la comunidad una serie de contribuciones de panelistas y conferencistas del II Congreso que dieron forma, para la publicación, a lo que originalmente fueron exposiciones orales o semiestructuradas. No extrañará, por lo tanto, más bien es bienvenido que así sea, la aparición de giros coloquiales o modos de exposición que -sin resignar

rigor conceptual o informativo- recuperan la frescura de la presentación en vivo. Las secciones en que está organizado recuperan solo parcialmente la organización de los paneles que les dieron origen. La puesta en diálogo de los textos hizo surgir nuevos vínculos y, con ellos, nuevos paraguas conceptuales que los visibilicen.

El volumen se organiza en cinco secciones. La primera, "Formación docente en artes, procesos creativos y prácticas expandidas", está compuesta por cuatro reflexiones –las de María Elsa Chapato, Gabriela Augustowsky, Victoria Orce y Leda Guimarães, cada una con su estilo, su bagaje, su perspectiva– que, aspiramos, servirán de portal y de marco conceptual para pensar algunos de los desafíos actuales de la educación artística, la formación docente en artes, la investigación en educación artística y las políticas públicas. A continuación, la sección "Tramas, memorias, experiencias, diversidades" presenta cuatro experiencias de artes y educación que, entre la narración y la reflexión, ponen en contacto los territorios de la memoria, de los derechos humanos, de la política, de la vida, en escenarios como las comunidades rurales de la isla de São Vicente en Cabo Verde (Rita Rainho) o las escuelas que activan la reflexión a partir del cine en Brasil (Adriana Fresquet), el hilván de ideas y poesía que remonta el Paraná hasta Santa Fe (Isabel Molinas) o la recuperación artística de la memoria de la última dictadura en una escuela de la provincia de Buenos Aires (Silvana Nicolini y Ayelén Días Correia).

La tercera sección, "Mediación cultural y educativa: rehabitar y reinventar lo común", pone de relieve una línea de trabajo que venimos desarrollando sistemáticamente en enREDE, en los encuentros de los que participamos y, muy en particular, en el Área de Formación Docente de la UNA: el de la profundización de la reflexión sobre el trabajo educativo artístico desde la perspectiva de la mediación cultural. Luego de una serie de definiciones y exploraciones sobre la mediación a cargo de Silvia Alderoqui, se presentan y reflexionan desde la práctica tres experiencias de mediación y educación artística. Daniela Cobos (Chile) relata dos casos, centrados en el arte textil y en la música, mientras que Lucas Oliveira (Brasil) presenta una singular audioguía que se desarrolló en el Museo de Arte de San Pablo.

Por último, Lucia Gouvêa Pimentel y Carlos Escaño hacen foco en el futuro. En el primer caso, con un repaso por algunas perspectivas novedosas que se abren desde la investigación en artes; en el segundo, a partir de las necesarias reformulaciones que impone lo que ya podemos llamar –junto a Escaño– "tiempos posdigitales".

Finalmente, una reflexión sobre el presente de la educación artística de Damián Del Valle, decano-director del Área de Formación Docente de la UNA, basada en su discurso de clausura del Congreso, da paso a la Declaración por el Derecho a la Educación Artística, elaborada de manera colectiva durante el encuentro, en español y portugués. No es habitual que este tipo de eventos, signados por el pulso de la academia, produzcan un documento de este tipo. Sin embargo, las múltiples articulaciones que se pusieron en juego en esas jornadas y la conciencia colectiva acerca de los desafíos que enfrenta nuestro mundo nos impulsaron a poner en diálogo y darle forma común a un puñado de principios rectores de lo que consideramos que deben ser las guías por las que, hoy y en el futuro, debe encontrar su camino la educación artística.

La imagen de tapa es una composición a partir de dibujos realizados por Agustín Murias (licenciado en Artes Visuales y estudiante del Profesorado en la UNA) en el marco de las relatorías visuales que se desarrollaron durante el congreso. Una selección de esas relatorías será publicada en el próximo volumen de esta colección, dedicado a las rondas de conversación.

A diferencia de lo que ocurrió en los libros del primer congreso (ver), en esta oportunidad tomamos la decisión de no recurrir a las consabidas figuras de la compilación o la edición. No es una decisión casual. Queremos que este libro ponga en primer plano la autoría colectiva, porque de autoría colectiva es todo congreso, y mucho más uno como el congreso "Territorios", y también porque siempre es de autoría colectiva -aunque encuentre tantas veces cauces y particularidades personales- lo que ocurre en toda experiencia que involucra a las artes y la educación.

Anhelamos que este libro logre transmitir el clima de diálogo y creatividad que se vivió en aquellas jornadas de 2022 y que contribuya a enriquecer los debates en el campo de la educación artística en un momento del mundo en que las artes y las humanidades están bajo ataque.

FORMACIÓN DOCENTE EN ARTES, PROCESOS CREATIVOS Y PRÁCTICAS EXPANDIDAS

Educación artística: desafíos de la contemporaneidad

María Elsa Chapato
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Hace ya casi veinte años, en la Declaración del Congreso Iberoamericano de Educación Artística –que tuvo lugar en Beja (Portugal) en 2008– se sostuvo que:

> Las definiciones de la educación artística deben estar fundamentadas en las tendencias epistemológicas, sociológicas e históricas de las teorías y las prácticas artísticas y culturales presentes en el siglo XXI, comprendidas obviamente en su relación con la herencia proveniente del final del pasado siglo.

He tomado esta cita para comenzar mi intervención porque da cuenta de numerosos aspectos que debemos tener presentes cuando nos referimos al campo de la educación artística hoy día. Quienes comenzamos a trabajar en este campo hace tres décadas atrás debemos reconocer que se han producido cambios significativos que requieren especial atención. Justamente, la cita que tomé como disparador inicial para exponer habla de eso. Propone que para definir el territorio de la educación artística tengamos presente que ha ampliado extraordinariamente su alcance, su reconocimiento y su visibilidad en las últimas décadas.

Como hemos señalado (Chapato y Dimatteo, 2014), hemos visto la ampliación de las prácticas de enseñanza del arte a disciplinas, tradiciones, técnicas y abordajes variados y ampliamente requeridos por poblaciones heterogéneas, expandiéndose el concepto de arte al que refiere el común de la gente: danzas de todo tipo, prácticas de producción de cerámica, técnicas de pintura, canto, ejecución instrumental, teatro en sus múltiples modalidades de producción, intervenciones del espacio público, producción digital interdisciplinaria, por citar algunas variantes.

Del mismo modo, hemos observado la participación ampliada de personas de edades y condiciones diversas que se han ido incorporando a cursos y talleres, han requerido la ense-

ñanza de la práctica artística en espacios formales e informales, incorporándola como parte de su vida cotidiana y buscando alternativas para su propia participación cultural.

Ambas condiciones han impulsado que la enseñanza de prácticas artísticas se haya incorporado como oferta de educación no formal a diverso tipo de instituciones, como clubes, iglesias, bibliotecas, centros comunitarios, proyectos municipales y emprendimientos privados.

Quizás porque la educación escolar había dado unas respuestas poco significativas a las apetencias de formación artística de las personas es que hoy podemos ver un notable incremento de actividades artísticas en diferentes ámbitos no escolares de formación y que muestran una importante capacidad de atención de demandas muy diversificadas. Particularmente en las ciudades medianas y grandes la variedad de espacios dedicados a este tipo de prácticas ha crecido y ha mostrado gran capacidad de adaptación, conocimiento de las tendencias y novedades del campo artístico y propuestas que se renuevan, muchas veces ofrecidas al consumo como mercancías o servicios. Muchos profesores de arte que no encuentran un lugar en el sistema educativo formal, o que prefieren el trabajo autónomo, organizan su vida laboral a partir de este tipo de alternativas, que debemos pensar como educativas y que suelen tener un impacto de gran interés social y cultural.

Esta tendencia también permite poner de relieve que, en ese caso, se suele tratar de consumos individuales elegidos y apropiados por un sector de la población que ha podido acceder a su apreciación y valoración como recurso para su formación personal. En muchas oportunidades estas prácticas proponen abordajes grupales y colectivos que favorecen la realización de objetivos que trascienden los límites de las prácticas artísticas convencionales y procuran el logro de cambios socio-comunitarios relevantes.

Por otra parte, la cita inicial también nos invita a reconocer que la educación artística del presente debe pensarse a la luz de las transformaciones que caracterizan al mundo contemporáneo, en comparación con el mundo de la modernidad. En función de esos profundos cambios deben pensarse los tópicos, los interrogantes, las presencias novedosas, los rastros de las tradiciones que permanecen, los nuevos sujetos sociales que participan de las prácticas artísticas, las innovaciones tecnológicas en el campo del arte y sus usos, las nuevas y diversas visiones de mundo que se manifiestan en nuevas prácticas artísticas. Se hace evidente que las agudas transformaciones del mundo contemporáneo, la diversificación de los modos de producción simbólica y de los procesos comunicacionales globales, el impacto de la tecnología en la vida cotidiana y en la organización del trabajo, del ocio y de la interacción social, generan un cambio radical en las concepciones sobre las prácticas artísticas que no puede ser desconocido por la enseñanza del arte. Obligan a pensar a partir de otros nuevos interrogantes.

Las concepciones sobre el arte y sobre el trabajo artístico, los formatos y modalidades de producción y circulación artística, los sujetos de aprendizaje y de enseñanza, las agencias y agendas culturales, las sensibilidades y criterios de valoración, el valor del arte en tanto expresión de conocimiento y experiencia estética, la articulación entre mundo simbólico y las subjetividades individuales y colectivas, la identidad, la ciudadanía, la interculturalidad, la preservación del patrimonio, la defensa del medioambiente, constituyen focos de reflexión,

ejes y dimensiones de análisis para una comprensión del papel de la educación artística en el mundo contemporáneo. Desde nuestras posiciones como trabajadores de la cultura y como formadores de docentes de arte no podemos dejar de atender estos asuntos y de buscar afanosamente su mejor articulación. Es por eso que se hace imprescindible situar el alcance que damos al campo de la educación artística, observando sus articulaciones con otros campos que permiten su comprensión y desarrollo.

Arte, educación, participación, distribución de conocimiento

Como venimos exponiendo, podemos señalar que la educación artística en el mundo contemporáneo ocupa un espacio social que ha adquirido una significación individual y colectiva cada vez más relevante. En el marco de las transformaciones sociales y culturales de fines del siglo XX y del casi cuarto de siglo que llevamos vividos en el siglo XXI se han generado ámbitos de desarrollo cultural especializado, modalidades comunicacionales innovadoras, dando lugar también a la proyección de estrategias políticas, sociales y culturales transformadoras que procuran introducir posibilidades de reconstruir el medio social y modificar positivamente los aspectos negativos y excluyentes que caracterizan hoy a una sociedad global fuertemente desigual.

Todas estas novedades y los desarrollos teóricos y metodológicos desplegados para fortalecer los vínculos entre el arte y la vida social, entre artista, contexto y públicos, necesitan analizarse a la luz del estado de desigualdad en el acceso a los bienes culturales, y también respecto de la heterogénea situación alcanzada por la educación artística formalmente incorporada a los planes educativos, entre los países y entre las diferentes regiones de cada país. Si bien se pueden apreciar importantes logros alcanzados en algunos casos y los esfuerzos por conquistar una mayor relevancia en los otros, la capacidad de este sector de la educación para plantear una agenda de temas propios o para tratar de alcanzar una mayor injerencia en las políticas educativas, tiene aún importantes deudas que librar.

Con estas consideraciones preliminares procuro poner en reflexión la relevancia de la educación artística en la educación general y su posibilidad de contribuir a una educación integral de los niños y jóvenes. Esta ha sido una de las luchas de los educadores de arte en las últimas décadas, quienes hemos estado buscando una inclusión más relevante de la enseñanza de las disciplinas artísticas en el currículo escolar, tanto de primaria como de secundaria. Seguimos hoy considerando que, siendo la educación general la acción pedagógica que ofrece la primera y fundante estrategia de integración social colectiva, la inclusión en ella de la educación artística constituye, para la mayor parte de la población infantil, una importantísima y a veces única vía para acceder al arte como campo de la cultura.

Asimismo, y venciendo las dicotomías que suelen presentarse en los contextos pedagógicos entre educación formal o informal, se procura también un mayor desarrollo de las experiencias con el arte en otros ámbitos de la vida social y cultural, de modo tal que estas

posibiliten generar una confluencia o articulación con otras formas de presentación y de puesta en circulación del conocimiento artístico.

Justamente, es la idea de distribución de conocimientos la que puede servirnos como orientación para pensar varios asuntos implicados en la definición de los saberes y experiencias que se ofrece a los estudiantes y a la población, y el sentido que se le otorga socialmente a la disposición de esos saberes. Desde esta perspectiva algunos interrogantes pueden guiar nuestras reflexiones y permitirnos problematizar las propuestas educativas:

- ¿Qué implica que un sujeto, desde distintas instancias de participación social, tenga o no tenga posibilidad de acceder a un conocimiento de tal naturaleza?

- ¿A quiénes está destinado ese conocimiento y con qué finalidad se propone como asunto necesario e importante para su formación?

- ¿Es ese conocimiento común al conjunto de la sociedad o un privilegio de algunos sectores o grupos?

- ¿Cómo se vincula ese conocimiento con la participación de los sujetos en la vida política, cultural y económica?

- ¿Es posible vivir en el mundo contemporáneo y participar del mundo de la cultura sin disponer de las herramientas adecuadas para comprender sus componentes y dinámicas simbólicas y para poder producir autónomamente en las actuales condiciones de circulación de la información?

Estas son preguntas imprescindibles para analizar el estado de situación de la educación artística y las repuestas que se van dando a nuevas problemáticas que no parecían parte de las preocupaciones educativas de hace pocas décadas. Estas son preguntas para cuestionarnos sobre la real transformación de la enseñanza del arte en los distintos niveles y modalidades de la educación general y por el real valor de las prácticas que se promueven desde distintos espacios socio-culturales.

El lugar de la educación artística en la educación general

Como decíamos, los logros alcanzados por la educación artística a lo largo del país son mucho más humildes si consideramos los cambios efectivamente introducidos en los sistemas educativos.

En cuanto a los cambios curriculares, la ampliación del área de educación artística registró las innovaciones de la reforma educativa de los 90 y, luego, las desplegadas en la im-

plementación de la Ley General de Educación, con los acuerdos curriculares generados para su aplicación. De hecho, la legitimación alcanzada por el área debe su reconocimiento más reciente a los esfuerzos realizados desde la Coordinación Nacional de Educación Artística, pese a lo cual se observan desarrollos marcadamente desiguales en cuanto a las innovaciones introducidas por las distintas jurisdicciones.

En lo que hace al plano curricular debemos recordar que, como han registrado numerosos autores, la selección de un conjunto de conocimientos para ser transmitidos por las escuelas constituye una decisión de orden político que procura producir una orientación en la producción y reproducción de un cierto orden social, proclamando la legitimidad de unos saberes y de unas tradiciones por sobre otras. Desde esa perspectiva, el saber escolar, lo que se incluye como conocimiento digno de ser enseñado, constituye un repertorio selectivo extraído de un marco cultural más amplio. La selección incluye unos determinados saberes como dignos y valiosos y excluye otros como no pertinentes o carentes de interés para la formación de toda la población o de diversos grupos dentro de ella.

Así, podemos observar que la presencia de la educación artística en el currículo escolar es muy variable en cuanto la inclusión de una o más disciplinas artísticas, a la constitución de un campo curricular con identidad propia, con reconocimiento y legitimación dentro del propio sistema y, aún se observa en algunas provincias que sólo se incorporan actividades artísticas como prácticas co-curriculares, opcionales y no acreditables. Estas situaciones diferenciales ponen en evidencia la disímil consideración y valor atribuidos al conocimiento artístico entre el conjunto de conocimientos seleccionados para la formación de una población.

No es ajena a la definición curricular la vigencia de supuestos de orden epistemológico sobre el arte, la valoración del arte como parte de los conocimientos necesarios para la integral formación de las personas, el lugar que se atribuye a la actividad artística en el conjunto de la vida social y la vigencia de determinadas concepciones pedagógicas que influyen a la hora de explicar el aprendizaje artístico.

En Argentina, la perspectiva desde la cual se ha tratado el campo de la educación artística en las últimas dos décadas considera que, cito:

> Hoy, las corrientes estéticas coinciden en sostener que el arte es una forma específica de conocimiento, constituido por diversos lenguajes simbólicos, cuyo aprendizaje contribuye a alcanzar competencias complejas que permiten desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico y divergente, la apropiación de significados, valores culturales y la elaboración e interpretación de mensajes significativos. Los aportes que, con esta significación, la educación artística puede realizar a los proyectos educativos frente a los desafíos de la contemporaneidad hacen que ésta merezca ocupar un lugar fundamental como campo de conocimiento, coadyuvando a la construcción de un sujeto capaz de interpretar sus realidades, elegir, hacer respetar sus derechos y sentirse parte vital de una fuerza social transformadora. (Mardones, 2006)

Este modo de concebir a las disciplinas artísticas puso en debate la problemática de la delimitación formal de los textos artísticos y pronto chocó con la emergencia de producciones que exceden ampliamente cualquier tipología de textos, justamente porque el último tercio de siglo XX muestra un entramado de producciones que enlazan a las artes con otras esferas de la vida cotidiana, produciendo lo que ha dado en llamarse heterotopía, lugares múltiples en que el arte puede manifestarse sin quedar situado estrictamente en las obras (Oliveras, 2010). Esta visión del arte que "explota" se multiplica en manifestaciones públicas, callejeras, ligadas a la vida de todos los días, borra la distancia que se planteaba entre las obras y sus lugares de consagración especializados y la experiencia corriente, integrado a la vida de la gente nuevas formas de expresión que interpelan las nociones estéticas tradicionales. Justamente hoy la educación artística enfrenta el reto de cambiar las perspectivas de abordaje de la obra artística para dar cuenta de estas transformaciones, permitiendo que sea posible reconocer el nuevo entramado entre las prácticas artísticas y la vida social.

Por otra parte, y considerando la relación arte-cultura es preciso entender a la cultura como herramienta de inclusión social, destacando el papel que juega la accesibilidad a los bienes y servicios culturales para la construcción de ciudadanía. Esta es justamente la más importante transformación habida en el campo de la educación artística, representada por el *enfoque de reconstrucción social* (Freedman, 2003; Barbosa, 2002). Los teóricos y los promotores de este enfoque ponen sus esfuerzos en programas destinados a estimular la participación creativa de los sujetos más desvalidos de las sociedades contemporáneas. Esta perspectiva implica la asunción de compromisos políticos por parte de los artistas y de los agentes culturales, sean ellos estatales o privados, en pro de mejorar las condiciones de integración social y cultural de grupos desfavorecidos, aportándoles elementos y competencias para la autonomía y la participación.

Considerarlos como un tema relevante pone en cuestión la accesibilidad de los bienes artísticos, así como la acción de las agencias capaces de intervenir en la distribución social de oportunidades y en la legitimación de ciertos repertorios de opciones culturales.

Esta perspectiva nos muestra también el papel que las políticas educativas podrían cumplir si efectivamente pudieran ofrecer a través de la educación general estas oportunidades de participación como sujetos productores y también como espectadores capaces de comprender, apreciar y valorar, más allá de cualquier talento artístico.

La educación artística escolar como oportunidad

Los considerandos abordados en los apartados anteriores nos llevan a afirmar que al analizar el estado de situación de la educación artística deberemos atender al menos tres aspectos:

- el despliegue de concepciones sobre el arte y la reflexión sobre su interrelación con otras prácticas sociales (como por ejemplo la economía, el trabajo, la vida política de los pueblos, la religión, las formaciones sociales, entre otras);

- las perspectivas pedagógicas en boga en cada momento histórico, con las consecuentes consideraciones sobre los sujetos de aprendizaje, las teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza y,
- en tercer lugar, pero no por ello menos relevante, los propósitos asignados a la enseñanza de diversos contenidos relativos al arte, propósitos que no pueden desgajarse de las finalidades de la educación y su tratamiento por las políticas educativas.

La intencionalidad que guíe los proyectos curriculares y las intervenciones didácticas de los docentes puede afirmarse sobre la presentación de una única versión del arte, versión academicista que jerarquiza algunos tipos de productos y algunos modos de producción sacralizados o sobre la contraposición de prácticas y productos artísticos alternativos, ofreciendo la posibilidad de su conocimiento, interpretación y valoración. Puede proponer la consideración del arte como una esfera privilegiada de la cultura y separada de sus otras manifestaciones o puede bien considerar su ligazón e integración con la vida cotidiana de la gente. (Willis, 1996) Puede buscar la imposición de un único modelo de ser y de hacer o impulsar la valoración de los modos en que diferentes formaciones culturales interpreten estéticamente su forma de estar en el mundo.

Si consideramos a los agentes directos de las prácticas educativas artísticas debemos reflexionar también sobre las perspectivas que asumen los docentes en sus tareas de enseñanza. La práctica del docente de arte en el aula anuncia su concepción filosófica de hombre y sociedad. La metodología de enseñanza por él empleada habla de esa concepción. Para el docente la opción ideológica es, básicamente, contribuir a la formación de sujetos autónomos o heterónomos. Esta es una opción política que resulta inevitable a la hora de pensar alguna transformación educativa.

En el aula de educación artística cualquier lenguaje puede proponer la formación de un sujeto que pueda ser actor de su propio discurso o de un sujeto que se perpetúe alienado. Toda actividad artística puede ser realizada en el nivel de la posibilidad o de la imposibilidad. Una dramatización, una danza, una canción pueden ser una posibilidad o no serlo. La apropiación mecánica de técnicas, la desconexión entre las actividades escolares y la vida cultural de la comunidad, la imposición de modelos, marcan la vía de la imposibilidad. El arte acontece como proceso transformador, que atiende a las dimensiones del deseo, del juego, de la ruptura y la reconstrucción del sentido individual y colectivo. Para que esta posibilidad se realice se requiere de algún compromiso, constituido por el valor que el profesor de arte le otorga al arte en su enseñanza. (Bolívar Botía, 1993)

Estamos en un buen momento para reconocer que, siendo "la escuela y el sistema educativo en su conjunto (...) una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo singular de las nuevas generaciones" (Pérez Gómez, 2010), tal mediación tiene no sólo el valor instrumental

de dotar de herramientas para la participación en el proceso material de la producción social sino que también debe asumir el compromiso ético ineludible de provocar las condiciones para la participación democrática plena en la cultura que la incluye y de la que forma parte.

Se hace necesario entonces que nos preguntemos y observemos:

- ¿Cuáles son las concepciones de enseñanza y de aprendizaje y de aprendizaje artístico que circulan en el medio escolar?

- ¿Con qué concepciones sobre el arte se están formando los futuros docentes y han sido formados los docentes de arte que están trabajando en las escuelas?

- ¿Qué arte enseñamos? ¿Ese arte se vincula con las experiencias culturales actuales de los alumnos?

- ¿Qué finalidades asignamos a la enseñanza del arte en la escuela?

- ¿Qué experiencias podríamos implementar en dirección a incorporar el arte contemporáneo?

- ¿En qué medida nuestras prácticas como docentes de educación artística permiten a los alumnos vislumbrar las articulaciones del campo del arte con otras prácticas sociales (económicas, sociales, política, religiosas, entre otras)?

- ¿O es que seguimos enseñando arte como si se tratara de una práctica especial, esencialmente distinta y aislada de las otras manifestaciones de la vida simbólica de nuestras sociedades?

Estos interrogantes deben guiar una sostenida indagación sobre las prácticas escolares, sus fundamentos, las concepciones de los docentes y la posibilidad de su articulación con los propósitos curriculares explícitos y las prácticas culturales de los contextos de intervención educativa.

La formación docente

Lo antes expuesto pone en crisis y en reflexión las políticas de formación docente, sus presupuestos, su continuidad y el impacto que las mismas pueden tener sobre el real ejercicio de la docencia. Los aspectos críticos de la formación antes planteados nos llevan entonces a observar la naturaleza de los procesos formativos que tienen lugar en las instituciones de

formación docente. Interesa no solo la formación de los docentes de arte sino del conjunto de la docencia. En esta dimensión de las prácticas pedagógicas partimos de considerar que la formación docente ya ha comenzado antes de que los futuros profesores accedan a los trayectos formalizados de formación, en sus recorridos escolares previos, en la incorporación de unos modos de ser docente observados y experimentados en su permanencia en instituciones de enseñanza.

No obstante, reconocemos un papel fundamental a la formación inicial, ya que las huellas de esta formación se hacen evidentes en los modos de concebir el trabajo de enseñanza, en la reestructuración de las concepciones pedagógicas apropiadas en estos recorridos previos y en la capacidad de reflexión sobre las situaciones de aula.

Los resultados de nuestras investigaciones más recientes nos permiten observar diferencias significativas en estos y otros aspectos relativos al papel asignado a la tarea docente en graduados de diferentes instituciones de formación docente. Así es que como otro eje de trabajo significativo consideramos que debe atenderse el análisis de los componentes y dinámicas de la formación (Chapato y Errobidart, 2008).

Mucho se ha discutido en las últimas décadas sobre la orientación de la formación docente y su centralidad para satisfacer las exigencias que se le presentan a los sistemas educativos, asediados como están por las cuestiones sociales y económicas, además de las culturales que ya hemos mencionado.

La investigación educativa ha producido importantísimos avances en este terreno. Se han delineado con claridad los aspectos que deberían incluirse en las políticas de formación y se ha destinado un importante esfuerzo también en la consideración de lo que se denominan trayectos de capacitación continua. En este campo, nuestros aportes en los años prepandemia se han referido a señalar y sistematizar las dimensiones que consideramos imprescindibles para una formación actualizada, integral y suficientemente sólida como para que los docentes que formamos puedan afrontar los retos que la profesión hoy exige.

También hemos sostenido la necesidad de que los trayectos de capacitación resulten claramente entramados con los fundamentos que se incluyen en la formación docente inicial, de manera que los docentes que se incorporan al sistema educativo encuentren las oportunidades para continuar su formación en servicio de manera sistemática y sostenida, acompañada, para que lo aprendido en los recorridos de la formación inicial se llene de sentido y materialice en una reflexión sobre la práctica, desde la práctica mismas, como una parte fundamental de la tarea profesional. Y esa formación continuada no puede ser azarosa o librada a las modas pedagógicas de turno, sino arraigada en la resolución de los problemas que la práctica misma plantea a los docentes en actividad.

De más está decir que deberían realizarse ingentes esfuerzos por proveer de la formación necesaria a los docentes que, estando en ejercicio, no cuentan con los requisitos formativos imprescindibles o no han sido incorporados a los circuitos formativos, de modo que en plazos razonables fuera posible superar la heterogeneidad formativa que aún se observa.

Las perspectivas sobre la formación docente y el lugar de la práctica

Llegados a este punto, creo necesario volver a la cuestión que planteé inicialmente.

¿Qué implica que estemos pensando la cuestión de la práctica docente y su relación con el ejercicio de la profesión? ¿Por qué debería preocuparnos la práctica y qué espacio tiene en nuestras reflexiones profesionales? ¿En qué medida los conocimientos profesionales de los profesores de arte resultan suficientes para afrontar las nuevas exigencias profesionales?

Bien, como sabemos esta cuestión ha generado cientos de páginas, no solo en relación a las prácticas docentes sino desde la investigación de lo que hacen los profesionales frente a sus actividades especializadas, lo que hacen los que realizan tareas eminentemente prácticas como los oficios y qué hacen las personas comunes que llevan adelante prácticas corrientes para resolver las cuestiones cotidianas. Es decir, hay un importante conocimiento sobre lo que llamamos prácticas. Y está claro que este es un asunto crucial cuando hablamos de *actividades especializadas donde la sistematización del saber supera la mera transmisión empírica* y dónde el compromiso requiere de unos fundamentos de las intervenciones y de unos compromisos éticos de las mismas ya van más allá del espontaneísmo o la creatividad personal.

En nuestro caso *nos referimos a la práctica docente de los profesores de arte como una práctica social con irrenunciables implicaciones filosóficas, políticas, disciplinares y técnicas, que abarcan todas las decisiones del docente y sus fundamentos.*

Las prácticas son prácticas, operativas, pero no son acciones irreflexivas, irracionales, voluntaristas, espontáneas, sino *conocimientos puestos en acción en situaciones concretas y situadas* de resolución, que tienen fuertes implicaciones y resonancias personales y comprometen a las personas en unas relaciones con otros guiadas por propósitos, intenciones, valores y conocimientos.

Las líneas teóricas que han profundizado sobre este tema son diversas, pero todas han resaltado la compleja combinación de elementos que conforman los marcos de fundamento con que los docentes orientan sus intervenciones prácticas, los supuestos implícitos que los llevan a tomar unas decisiones en las situaciones concretas de trabajo.

Se ha podido establecer con claridad que los determinantes de las diferentes concepciones que los docentes sostienen sobre la docencia y sobre sus prácticas áulicas no son producto de características personales e individuales como sujetos singulares, sino que se inscriben en las condiciones presentes y activas de las tramas institucionales por donde transitan, primero para su formación y luego para ejercer sus desempeños, así como de sus trayectorias personales y profesionales.

Estas variables no pueden escindirse de las transformaciones que están sufriendo esos contextos, tanto derivadas de decisiones de política educativa como de otros cambios ocurridos a nivel más general en los procesos sociales, económicos y culturales. En ese marco se inscriben, asimismo, los conocimientos personales y el conocimiento del contenido a enseñar, construido sobre las versiones epistemológicas apropiadas en los trayectos formativos de los que se conforma la experiencia del docente.

Conviene recordar que tanto las investigaciones iniciales de Shulman (1989, 2005) como otras posteriores han identificado componentes de los conocimientos profesionales de los docentes, categorizándolos en: conocimiento del contenido o de la disciplina, conocimiento pedagógico, conocimiento del currículum, conocimiento de los alumnos y del aprendizaje, conocimiento del contexto, conocimiento didáctico del contenido y conocimiento de filosofía educativa, de los fines y propósitos que se persiguen con la acción pedagógica.

Estos conocimientos son adquiridos en su mayor parte durante la formación inicial, aunque no siempre es posible confiar que fueron desplegados con un sentido crítico y con una adecuada fundamentación y adecuación a las demandas de la realidad social y los requerimientos de los contextos reales de intervención.

Si tenemos en cuenta las transformaciones de las que venimos hablando, hoy debemos agregar un corpus de nuevos conocimientos específicos y sus mutuas interacciones:

- Conocimiento del medio social, sus problemáticas y sus dinámicas.
- Conocimiento de los nuevos sujetos sociales que devendrán en sujetos pedagógicos, distintos de los alumnos incorporados a las escuelas.
- Conocimiento de las organizaciones, instituciones y agencias que impulsan o generan acciones de promoción social y prácticas artísticas (sus propósitos, intereses y prácticas).
- Conocimiento de los lenguajes que integran el campo de la EA y sus posibilidades, sus recursos y formas de producción.
- Conocimiento y disposición de recursos amplios sobre las prácticas artísticas de su contexto, sus agentes y su impacto en la vida social y cultural.

Estas nuevas demandas ponen de manifiesto la necesidad de repensar los trayectos formativos, tanto en lo que hace a la formación inicial como a la formación continua.

Resulta imprescindible asegurar algunos aspectos críticos en dirección a que los nuevos horizontes educativos que se esperan de la EA puedan constituir una expectativa cierta de educación para la ciudadanía, de educación para formar sujetos autónomos con miradas amplias y productivas sobre la vida social y cultural (Eça, Agra-Pardiñas, Trigo y Pimentel, 2010).

Para ello deberemos ampliar el horizonte de expectativas de los alumnos de los profesorados de arte tanto en lo que hace a su formación disciplinar y técnica específica como en cuanto a sus sensibilidades artísticas más generales. Se trata de que los recorridos formativos faciliten el acceso a variedad de experiencias artísticas, los familiaricen con los nuevos modos de representación y de producción artística, diversifiquen y profundicen las posibilidades de percepción estética, favorezcan procesos de recepción y apreciación de bienes artísticos, más allá de los repertorios adquiridos en sus recorridos personales. A los habituales requisitos formativos debe agregarse la interpelación de sus propias concepciones, si buscamos una educación artística que siga y de respete las demandas del mundo cultural del siglo XXI.

Se necesita una política sostenida de formación de docentes de arte, tanto inicial como continua y en servicio, que dé cuenta de los debates teóricos, que ponga al tanto de las inno-

vaciones en el campo del arte, que fortalezca el conocimiento de otras disciplinas y que conecte a las prácticas artísticas con el conjunto de la vida cultural. Hace falta abundar en mecanismos y formatos de difusión del saber que aprovechen los recursos tecnológicos para circular fundamentos y producciones y permitan una construcción compartida entre y con especialistas.

Se necesita mucha más investigación en el campo de la EA y también la creación de ámbitos y agentes capacitados para hacerlo.

Necesitamos una agenda con líneas de trabajo definidas y compromisos institucionales para sostenerlas en el tiempo. Necesitamos profundizar nuestras investigaciones sobre los nuevos programas sociales de enseñanza del arte y de la enseñanza escolar del arte. Necesitamos favorecer la publicación de materiales teóricos, de los resultados de las investigaciones y facilitar la circulación de conocimiento entre los docentes de todos los niveles educativos. Necesitamos, en fin, fortalecer los vínculos entre los programas de investigación en educación artística a nivel regional, de modo que podamos consolidar los hallazgos y el debate sobre lo que hacemos y lo que pensamos.

Las citas iniciales que he traído como referencias daban cuenta de que estos propósitos estaban presentes y bien definidos al comienzo de este nuevo siglo, del que ya llevamos casi un cuarto. Los progresos son heterogéneos y desigualmente distribuidos. Por eso es que debemos renovar los compromisos y facilitar la concreción de acciones tanto institucionales como personales en esta agenda.

Bibliografía

Barbosa, Ana Mae (diciembre de 2002). La reconstrucción social a través del arte. *Perspectivas*, *32*(4).

Bolívar Botía, Antonio (enero-abril de 1993). Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: el programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (16), 113-124

Chapato, María Elsa y Dimatteo, María Cristina (2014). *Educación Artística: Horizontes, escenarios y prácticas emergentes.* Buenos Aires: Biblos.

Chapato, María Elsa y Errobidart, Analía (2008). *Hacerse docente: Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales-* Buenos Aires: Miño y Dávila

Freedman, Kerry (2003). Social perspectives of art education in the U.S.: teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Educatio*n, *41*(4), Art 314-329.

Mardones, Marcela (agosto de 2006). Educación artística: aportes para el debate. https://www.studocu.com/es-ar/document/universitas-estudios-superiores/musica/mardones-educacion-artistica/27775233

Oliveras, Elena (2010). *Estética. La cuestión del arte.* Buenos Aires: Paidós.

Pérez Gómez, Ángel (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de los docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* (68), 37-60.

Eça, Teresa Torres; Agra-Pardiñas, Maria Jesus; Trigo, Cristina; Pimentel, Lúcia Gouveia (org.) (2010). *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos*. Porto: APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual).

Shulman, Lee (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En Merlin C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

Shulman, Lee (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, *9*(2).

Willis, Paul (1996). *Common Culture*. Boulder: Westview Press.

Herencias, destinos y guirnaldas

Gabriela Augustowsky
Universidad Nacional de las Artes

Quienes trabajamos hace varias décadas en la formación docente en artes, podemos reconocer (en las aulas, en las redes sociales) la supervivencia y circulación de ciertas nociones erróneas, prácticas hegemónicas, gestos que se reproducen acríticamente de una generación a otra y que resultan sumamente difíciles de revisar / modificar de manera genuina, sustentable. Observamos nodos resistentes, configuraciones férreas, obstinadas, que se instalaron en determinados escenarios históricos y que se erigen como universales, inmutables.

Se trata, en muchos casos, de lo que Anne Cauquelin (2012) denomina "rumor teórico" o la "*doxa* teorizante"; es decir, una amplia gama de discursos que no suelen considerarse como teorías propiamente dichas, pero cuyos enunciados presentan elementos teóricos que impactan directa o indirectamente en las prácticas. Aunque la *doxa* es opinión y, por tanto, errática, cambiante y sin fundamento, dicho rumor establece un telón de fondo que la autora califica como "extraordinariamente estable", recogiendo todo tipo de teorías que se mezclan con ingenuidad.

Hoy, en un contexto político de irrupción conservadora que alienta la desinformación –con mentiras crueles propaladas a los gritos–, en un clima social que incita a la competencia y el individualismo extremo, a continuación presento algunos de nuestros desvelos didácticos, preguntas y varias certezas también.

Dones, talentos, genes: ¿otra vez?

En el año 2008, el director de cine Francis Ford Coppola se instaló en Buenos Aires con el fin de filmar una película. La escritora y crítica de arte María Gainza cuenta en el relato "El carcaj y las flechas doradas" (Gainza, 2024) su encuentro con el afamado cineasta en el bar de la calle Rodney (situado frente al muro del Cementerio de la Chacarita). Allí, Coppola le dice:

> Vos sabés –dijo mirando hacia el escenario que había quedado vacío–, el artista viene al mundo con un carcaj que contiene un número limitado de flechas doradas. (…)
>
> –Puede lanzar todas sus flechas de joven, o lanzarlas de adulto, o incluso ya de viejo.
>
> *Parecía hablarle a un fantasma que estaba allí y yo no veía:*
>
> –También puede ir lanzándolas de a poco, espaciadas a lo largo de los años.
>
> *¿Quiere decir que el artista no tiene control sobre esas flechas? Le pregunté.*
>
> No mucho …. it just happens. Y solo al final de una vida se puede evaluar la periodicidad de los lanzamientos. (Gainza, 2024, p.14)

Flechas doradas son las del éxito, las del amor, son las flechas certeras que dan en un blanco. Así, esta hermosa fábula acerca del éxito del artista, pone el acento en lo que traemos, lo que viene dado, lo que no podemos manejar, decidir o alterar demasiado.

Figura 1. Diana la cazadora. c. 1550, óleo sobre lienzo,
Escuela de Fontainebleau. 191 cm x 132 cm. Museo del Louvre.

Fuente: Wikipedia. Imagen de dominio público.

Todas las educadoras y educadores tenemos una biblioteca que contradice este relato; es más, podríamos definir nuestro oficio como torcedores de destinos marcados antes de nacer. En línea con la metáfora, podríamos decir que los educadores, muy en especial la tribu de las didactas, somos fabricantes de flechas; o de manera más audaz, que somos las flechas mismas.

Pero, ¿por qué nuestra cultura vuelve una y otra vez a esta cuestión de lo innato, de algo que no depende para nada de nosotros, que no sabemos cómo sucede. Musas, dones y talentos entregados por el universo. Flechas doradas… carcaj … Francis Ford Coppola… cuentos hermosos. Magia con artillería pesada, requiero la ayuda de otra biblioteca.

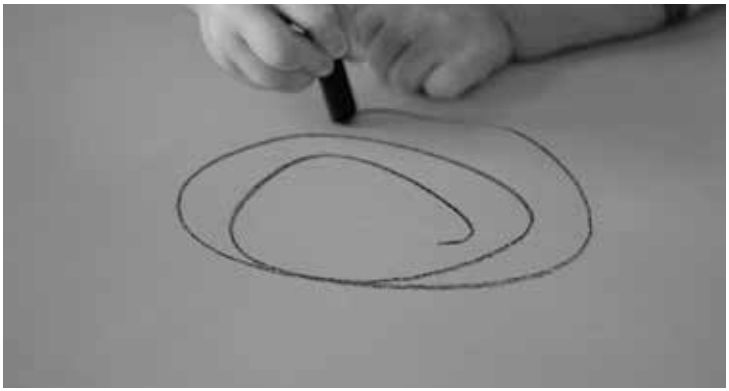
Evelyn Fox Keller, física y pionera de la filosofía feminista de la ciencia, en su libro *El espejismo de un espacio entre naturaleza y cultura* (2023), señala:

> Uno de los aspectos más notables del debate en torno a la naturaleza y la cultura, o a lo innato y lo adquirido es la frecuencia con que conduce a dos resultados aparentemente contradictorios:
>
> Por una parte vemos que por fin el debate se ha resuelto, que la respuesta no es ni una ni otra, sino las dos a la vez y también su negativa a desaparecer.
>
> ¿Cómo se configuró la oposición entre lo natural y lo adquirido? ¿Cómo se afianzó en nuestro pensamiento el espejismo de un espacio entre los dos? ¿Por qué, en suma, la ilusión es tan tenaz? (Fox Keller, 2023, p. 31)

Evelyn Fox Keller revisa las disputas sobre el papel que desempeñan los genes y el entorno en la formación de los rasgos y el comportamiento humanos con el propósito, ante todo, de interrogar las razones por las que se ha tornado tan persistente. La oposición tiene una historia breve: si bien las dos dimensiones son distinguibles desde antiguo, recién a fines del siglo XIX fueron concebidas como alternativas desligadas entre sí; Francis Galton en 1874 puso a circular la conjunción *natura- nurtura*. Llamativamente, esta mirada escindida sostenida con la frase latina pegadiza, sigue siendo en la actualidad el planteo inicial de muchos cursos de pedagogía.

La confusión acerca de los roles de la naturaleza y la cultura se remonta, en última instancia, a que la pregunta misma está mal planteada; la propuesta de Fox Keller es cambiarla por una que tenga sentido: Dejemos de preguntar cuánto de una determinada diferencia entre grupos se debe a la genética y cuánto al entorno; preguntemos, en cambio, cuán maleable es el desarrollo individual humano en determinada edad.

Figura 2. Una niña de 2 años, Carmín, dibujando con un crayón.



Fuente: Fotografía gentileza Marcela Augustowsky.

Aun así, los lemas y las metáforas llevan ventaja, se trata de formas muy potentes para la transmisión. El discurso y la literatura pedagógica, desde sus inicios, ha utilizado metáforas para transmitir teorías y propuestas. Desde las alegorías bíblicas, cada época nos ofrece su universo metafórico: las hay naturalistas, mecanicistas, médicas, náuticas, constructivas y más recientemente tecnológicas. También empleamos imágenes bélicas.

Entre flechas y genes recuerdo una breve pieza audiovisual, realizada por un grupo de niños de (9 y 8 años) en el marco de la actividad "Animate a animar", Universidad de Lanús. El corto –realizado en plastilina– muestra una flecha que ataca a un hombre y, luego de sacarle un ojo, da la vuelta para continuar su vida de flecha.

Figura 3. La flecha malvada. Pieza audiovisual. Jornadas "Animate a animar", UNLa. 2013.

Fuente: Gentileza Proyecto Animate a animar. UNLa

A diario naturalizamos en nuestras clases el uso de frases como "proyectos que impactan" o "ideas disparadoras"; estos pequeños nos recuerdan de manera divertida y eficaz que las flechas pueden ser muy malvadas. Las metáforas que usamos construyen mundos: urge revisarlas.

Los sujetos de aprendizaje, entre lo individual y lo colectivo

Este espejismo del que habla Fox Keller y la investigación didáctica, nos convoca también a re-pensar ¿quién es el sujeto de la formación docente en el campo de la educación artística? ¿Es el sujeto individual de la tradición? ¿El sujeto político que aborda la sociología con una mirada macro; el sujeto de lo grupal con la impronta de las teorías de grupos?

Históricamente la literatura pedagógica para la formación docente, en su versión hegemónica, dominante, presupone y se dirige a un sujeto moderno que ejerce su rol de manera individual; un futuro maestro o profesor cuya labor tendrá como destinatario a un alumno en singular o a "alumnos" entendidos como una entidad homogénea. El maestro sol comeniano ha sido (¿sigue siendo?) una figura potente en las representaciones de la docencia.

Otra noción, menos estudiada pero presente también en las formaciones artísticas, es la del maestro artesano que forma a un individuo que se socializa y crece en el marco de un taller. En su hermoso libro *Nostalgia del maestro artesano* (1988), Antonio Santoni Rigiu reconstruye los modelos de educación tutelares de los talleres artesanales, basados en la familia organizada, en una relación jerárquica lineal, sustentada en los saberes y las lealtades, los afectos y las identidades ligadas a los objetos y la producción artesanal. Este modelo recupera la experiencia y la habilidad práctica de los artesanos, los aprendizajes que surgen de la observación del entorno social-cultural y las intencionalidades (conscientes e inconscientes) de las relaciones educativas de este contexto. Santoni Rugiu señala que esta formación artesanal continúa siendo una referencia y es añorada aún en los movimientos pedagógicos de vanguardia de la modernidad, como la Bauhaus.

Hacía las décadas de 1960 y 1970, las pedagogías críticas, la educación popular y las prácticas educativas transformadoras en América Latina construyen y asumen un plural discursivo que abre varios escenarios de tensiones: entre pedagogía y didáctica; entre el individuo y el colectivo (Quintar, en Salcedo, 2009). A partir de las reformas curriculares post-dictadura (mediados de la década de 1980 en adelante) lo social se postula como elemento ineludible de toda práctica educativa; se introducen las teorías y pedagogías críticas, con énfasis en los aportes de la sociología, la política de la educación y los estudios curriculares. Además, se recupera conceptualmente el tratamiento de "lo grupal" con influencia del psicoanálisis. Tomando la obra de autores como José Bleger (1922-1972) y Enrique Pichon-Rivière (1907-1977) –creadores de la psicología social y los grupos operativos– se abordan las dinámicas intervinientes en el funcionamiento de los grupos e instituciones y su relación con el aprendizaje.

En ese complejo trenzado estamos hoy redefiniendo, investigando muchas de las categorías postuladas históricamente para describir el destinatario/participante de la formación

docente. Así, vemos como muchas inquietudes vinculadas con los talentos innatos se disipan cuando, como dice Estela Quintar, hablamos de "lo compartido y lo común pero en la radical diferencia" (Quintar, en Salcedo, 2009).

Me detengo en un ejemplo: una clase en la cátedra de Didáctica de las Artes Visuales II, con las profesoras Mariana Lutersterin y Paula Wainberg, una clase muy sencilla. Para abordar la cuestión del aprendizaje entre pares en la adolescencia pedimos a los estudiantes que enseñen "algo" en 10 minutos al resto del grupo. Para finalizar, analizamos conceptualmente –empleando las categorías que propone Kerry Freedman (2015)– lo que sucedió. Los y las estudiantes nos enseñan a bordar en tul, hacer cianotipias, fabricar sellos, usar la manga para decorar tortas, origami. Dibujos rápidos como modelo vivo, sublimado de telas, fanzines, encuadernación se realizan en tiempos breves.

En un momento me separo del grupo y observo, comienzan a cruzar el aula guirnaldas de enseñanza, de aprendizajes. Guirnaldas de susurros y risas que iluminan la ronda armada en el suelo en una noche fría del mes de agosto. Leo mis notas de esta clase:

- momento guirnalda / investigar !!
- me gustan los estudiantes.

Pensamiento dicotómico

La escisión entre lo genético y lo aprendido, entre lo humano y la naturaleza son solo algunas de las muchas insistencias con las duplas excluyentes. Somos parte de una larguísima tradición dicotómica, de una pasión dicotómica que se alimenta con la lógica salvaje de las redes que aplana y banaliza las maneras de abordar la complejísima acción de educar.

Ahora bien, ¿cuánta ambigüedad, cuánta fluidez, cuántas intersecciones somos capaces de tolerar en el marco de la formación docente?

Figura 4. Pasión dicotómica. A partir de la obra de Liliana Porter *Diálogo con hombre sentado*. 2011.

Fuente: https://lilianaporter.com/, G.A.

La lista de cuestiones que se tratan de manera binaria excluyente es extensa, sólo algunos ejemplos: Cultura - Naturaleza. Ciencia - Arte. Afecto - cognición. Emoción - Razón. Técnica - sentido. Procesos - resultados. Fines -procesos. En particular, sigue siendo dominante la separación entre Forma de enseñanza - contenido de enseñanza; Didáctica - disciplina artística.

Esta manera de asumir la enseñanza propicia su carácter meramente instrumental y la didáctica como aplicación. En esta dirección, la noción de "transposición didáctica" (Chevallard, 1997), que tiene su origen en el campo de las matemáticas, fue recibida con entusiasmo y se generalizó desde finales de la década de 1990 para todas las disciplinas. Esta noción postula la existencia de un contenido, sabio, experto, "en serio" y la necesidad de traducirlo, adaptarlo, adecuarlo para su transmisión; es decir, producir algo así como su versión enseñable, escolar. El concepto de transposición supone un *corpus* de saberes ya existentes, concluido; se trata epistemológicamente de un punto de partida inadecuado para el ámbito de la educación artística en el que la creación de nuevos saberes y contenidos, las múltiples maneras de mirar y hacer son una parte fundamental de su sentido. Es preciso entonces pensar en un núcleo común entre los saberes y su enseñanza, entre las maneras de enseñar y contenido, entre Didáctica y disciplina artística.

Frente a la figura del docente como adaptador, aplicador, traductor, postulamos la idea de docentes creadores de sus propias prácticas de enseñanza. Y consecuentemente, la enseñanza no como la parte deslucida del saber, sino como un ámbito de producción de otros / nuevos / diferentes saberes y sentidos. Como escribe Roberto Juarroz en "Dos poemas sueltos" (2013 [1958]), quizás a una persona amada:

> Mi pensamiento ha creado
> Otra forma de pensar para pensarte.

Las didácticas contemporáneas

En la actualidad, es posible reconocer un escenario de tensión. En el marco de las políticas educativas neoliberales y conservadoras asistimos al retorno "remozado" de visiones de enseñanza instrumentalistas, tecnocráticas, binarias. Estas, desde una pretendida neutralidad, minimizan la autonomía docente prescribiendo fórmulas exitosas e infalibles. Pero también hoy se evidencia el despliegue, la creatividad, la conformación de redes, los programas de investigación y las producciones potentes de aquellas didácticas que podríamos definir como contemporáneas, en especial en el campo de la educación artística.

Adjetivar algo como contemporáneo siempre es polémico, término ampliamente connotado que puede parecer un lugar común o una coartada para eludir la dificultad del propio tiempo. Propongo entonces las sugerentes definiciones de Giorgio Agamben que resultan propicias para abordar la didáctica en su transcurrir actual. El filósofo italiano se pregunta ¿qué es lo contemporáneo?:

> La contemporaneidad es una relación singular con el propio tiempo, que adhiere a este y, a la vez, toma su distancia; más exactamente, es esa relación con el tiempo que adhiere a este a través de un desfase y un anacronismo. (Agamben, 2011, pp. 18-19)

Más adelante, describe quién es contemporáneo y cuál es su tarea ineludible:

> Esto significa que el contemporáneo no es solamente el que, percibiendo la oscuridad del presente, capta esa luz que no llega a alcanzarnos; es también aquel que, dividiendo e interpolando el tiempo, está en condiciones de transformarlo y ponerlo en relación con los otros tiempos, de leer en él de manera inédita la historia, de "citarla" según una necesidad que no proviene en modo alguno de su arbitrio sino de una exigencia a la que él no puede dejar de responder (Agamben, 2011, pp. 28-29)

Estas ideas permiten incluir para pensar la enseñanza el distanciamiento crítico, la relación con la historia y la memoria; también –a mi entender– invitan a delinear nuestro lugar en las transformaciones, las utopías y el provenir.

Las didácticas contemporáneas, en plural, abordan la reflexión teórica acerca de la enseñanza de manera situada social, histórica y políticamente. Desde su posicionamiento no prescriptivo, se asumen como poéticas, creadoras, trazando espacios privilegiados para la experimentación y la construcción de saberes desde lo colectivo. Los proyectos de investigación acción "Sensorium didáctico" y "La clase imaginada" (Augustowsky, 2023) trabajan en esta dirección.

Así, frente a los rumores teóricos, las dicotomías férreas y las didácticas instrumentalistas invito a explorar otras metáforas. Encuentro las palabras de los colegas Estela Quintar y Hugo Zemelman (Ordóñez Castro, 2015): hagamos "Pedagogías de cauce y río", capaces de sentar bases sólidas en un fluir constante de crecimiento y de cambio, formas de educar que están formándose a sí mismas y en continuo proceso de transformación al igual que quienes las utilizan.

Bibliografía

Augustowsky, Gabriela (2023). La Clase Imaginada. Variaciones visuales para planificar la enseñanza. En G. Augustowsky y D. Del Valle (comp.), *Territorios de la Educación artística en diálogo.* Buenos Aires: UNA.

Agamben, Giorgio (2011). *Desnudez.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Cauquelin, Anne (2012). *Las teorías del arte.* Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Chevallard, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires: Aiqué editores.

Fox Keller, Evelyn (2023). *El espejismo de un espacio entre naturaleza y cultura*. Buenos Aires: Katz Editores.

Freedman, Kerry (2015). Cultura visual y comunidades de aprendizaje: ¿cómo y qué aprenden los estudiantes en grupos informales de arte? En Imanol Agirre Arriaga (coord.), *+ q knsmidrs d imgns: mapeando y evaluando la investigación sobre jóvenes productores de cultura visual* (pp. 29-43). Pamplona: Pamiela-Edarte (UPNA).

Gainza, María (2024). *Un puñado de flechas*. Buenos Aires: Anagrama.

Juarroz, Roberto (2013 [1958]). *Poesía vertical*. Madrid: Cátedra.

Ordóñez Castro, Sandra (2015). Cauce y río: una poética pedagógica del presente, Entrevista con Estela Beatriz Quintar. *Educación y Ciudad*, (26), 131-136. https://doi.org/10.36737/01230425.v.n26.2014.102

Quintar, Estela (2021). Didáctica no-parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (26), 79-94. https://doi.org/10.25074/pfr.v0i26.2149

Salcedo, Javier (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, *31*(1), 119-133.

Santoni Rugiu, Antonio (1988). *Nostalgia del maestro artigiano.* Firenze: Manzuoli.

Formação docente em artes visuais no Brasil: impactos das ações e políticas afirmativas

Leda Guimarães
Universidade Federal de Goiás

O presente texto nasce da minha participação no evento Congreso Territorios de la Educación Artística en Diálogo: Historias, presentes y futuros imaginados (2024) na mesa cujo tema inspirador foi: Formação docente em artes visuais, processos criativos e práticas expandidas. A relação entre formação docente na área de arte e "procesos creativos y practicas expandidas" suscita a reflexão para formas, maneiras ou procedimentos do processo ensino aprendizagem que buscam desacomodar caminhos costumeiros nessa área, ou, como Isabel Molinas, explicou no evento de 2022:

> Tal como se explicitó en su convocatoria, el objetivo era sumar al sentido geográfico de los territorios otras dimensiones de análisis que nos permitiesen adentrarnos en los variados escenarios en los que la educación artística se expande en la contemporaneidad. No solo en lo que respecta a lenguajes, materialidades, espacios y tiempos, sino también en lo que atañe al encuentro entre saberes y a la problematización de campos y paradigmas conocidos. (Molinas, 2023)

Penso que ao longo da minha trajetória tenho tentado tanto nas minhas aulas teóricas e como nas aulas de práticas outros cenários nos quais metodologias mais abertas, mais dialógicas, tentando romper de muros entre conhecimento acadêmico e saberes do cotidiano, das comunidades, das culturas periféricas, das culturas juvenis, dentre outros saberes qe nos dizem sobre aprender e ensinar artes. Pensando na expansão da educação artística na contemporaneidade, com foco no contexto brasileiro, não pude fugir dos seguintes questionamentos: de que formação estamos falando? Em que contextos educativos nos colocamos para pensar processos criativos e práticas ampliadas?

Sem dúvida, o tema "processos criativos e práticas expandidas" é central para a reflexão sobre a formação docente em Artes Visuais, especialmente no que diz respeito à criação

de novas abordagens pedagógicas e aprendizagens significativas. Tem muitas maneiras de pensarmos em processos criativos e práticas expandidas investindo na pesquisa de soluções no lugar de usarmos receitas que direcionam tanto o fazer artístico quanto o fazer didático. No contexto das práticas artísticas temos mais de um século de constantes desconstruções formais, materiais bem como a desconstrução da própria ideia de arte e de artista. Temos tido constantes mudanças de tendências pedagógicas:

> No que se refere às concepções e às tendências pedagógicas específicas para o ensino de Arte que permeiam o século XXI, além da Abordagem Triangular, há a Cultura Visual, a Estética do Cotidiano e a A/R/Tografia convivendo com tendências pedagógicas não específicas, tal como a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), e também destaca-se os resquícios das Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista. Sobre isso, é necessário considerar que "Tradição e inovação parecem imbricadas na articulação entre teorias da arte, educação, práticas sociais e ensino da arte. (Alvarenga, 2024)

Mudanças de pedagogias tradicionais para as mais recentes citadas por Alvarenga pedem novas/outras práticas docentes e artísticas. Ainda assim, podemos perguntar se a desconstrução de metodologias rígidas e o questionamento de práticas artísticas ainda fortemente influenciadas pelos academicismos tradicionais se configuram como estratégias essenciais para promover um ensino mais fluido e criativo?

Ao longo da minha trajetória docente tenho procurado "táticas" que incentivem os alunos a explorar novas formas de pensamento e de criação. Ao integrar processos criativos e práticas expandidas, almejamos promover um ambiente educacional mais dinâmico e plural, no qual os estudantes são encorajados a pensar fora dos paradigmas convencionais, favorecendo uma formação crítica e inovadora.

De forma generalizada, podemos dizer que abordagens não convencionais ampliam horizontes de ensino, bem como preparam futuros docentes para enfrentar os desafios de um campo artístico em constante transformação. Mas é importante lembrar que o próprio campo de formação docente das artes também está em constante transformação e expansão, trazendo possibilidades paras as quais, na maioria das vezes, não temos respostas ou orientações, pois colocam em cena novos figuras discentes, promovem desdobramentos de propostas curriculares abalando conteúdos já fixados como aqueles que devem estar presentes no processo formativos de professores e professoras de arte. Novos cenários docentes pedem outras práticas pedagógicas que não apenas envolvam o conhecimento acadêmico, mas também incentivem a experimentação e o espírito investigativo que idealmente, alimentariam uma docência que se inquieta, se repensa e se refaz a cada situação enfrentada. Repensar práticas pedagógicas, questionando suas estruturas tradicionais e propondo novas formas de ensinar e aprender. Esse repensar deveria ser uma constante o que não significa jogar fora as aprendizagens que que vamos construindo ao longo da caminhada. Ana Mae Barbosa em entrevista para o Grupo de Pesquisa GEPABOF faz a seguinte reflexão:

> Eu penso que uma coisa importantíssima é nos questionarmos de onde vem cada coisa que é ensinada nos cursos de formação em artes, como nos chegaram? Como são apresentadas, como uma perspectiva ou como verdade? Precisamos rever nossas práticas, de onde vieram, como nos chegaram? Precisamos refletir se estamos sendo, de forma inconsciente, veículo de colonialismos. (GEPABOF, 2022, p. 20)

Foi nesse caminho de questionamento que o tema da mesa me levou a pensar em outra direção, qual seja, refletir sobre mudanças acontecidas na educação no Brasil que demandam uma formação docente em artes expandida e consequentemente, processos criativos e práticas artísticas expandidas, para além daquelas no contexto mais conhecidos de formação de professores/as de arte.

Para contextualizar as minhas indagações, selecionei aspectos de políticas educacionais que impactaram a formação docente no século XXI: a Lei Federal10.639 lançada em 2003 que torna obrigatório nos currículos da educação básica conteúdo da história da cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio das escolas públicas. A Lei tem como objetivos combater o preconceito e a discriminação sofridos por negros e indígenas; reconhecer a influência da cultura africana na formação do Brasil e construir uma sociedade mais inclusiva, igualitária e tolerante. Essa lei é expandida em 2008 para incluir as questões indígenas e da cultura das comunidades quilombolas (comunidades Kilombas). Em 2012, temos a aprovação da chamada Lei de Cotas no ingresso de Pretos/Pardos e Indígenas no sistema do ensino superior. Também faço menção a dois cursos superiores de formação docente, as LeDOCs que são cursos de Licenciaturas de Educação do Campo e as Licenciaturas Indígenas.

Minha tese é que essas leis e cursos tem provocado ampliações, espraiamentos e cruzamentos que desestabilizam processos já sedimentados nos cursos superiores de formação de professores de artes, por exemplo, como trabalhar processos criativos em artes visuais em cursos construídos com base na pedagogia de alternância, na qual os saberes das comunidades entram em cena? Como os currículos lidam com a velha distinção entre arte e artesanias? Que concepções de arte e de cultura estão sendo trabalhadas nos cursos de licenciatura para professores indígenas? Ou mesmo, quando por meio das cotas, pessoas indígenas e quilombolas chegam aos nossos cursos e enfrentam metodologias de aprendizagens artísticas que não lhe dizem respeito, que não dialogam com seus referenciais, como por exemplo, as tradicionais técnicas de desenho de observação pautadas na verossimilhança da figura humana. Nós professores e professoras, formados e formadas em outras matrizes, teremos capacidade de desconstruirmo-nos e expandir nossas práticas de formação, ou redundá-las em outros paradigmas?

Trago para a escrita exemplos de egressos de mestrado e doutorado, três professoras e um professor de artes visuais. O intuito é realizar uma reflexão sobre como a formação de professores de artes tem se construído, com as lutas e impasses, com novos atravessamentos que movimentam e abrem brechas para novas/outras identidades docentes.

No Brasil, a formação de professores para o ensino artístico foi marcada desde o início pelas marcas dos nossos colonizadores que faz jus a inquietação de Ana Mae Barbosa colocada no início do texto. O currículo era (e ainda é) estruturado por disciplinas de história da arte dita "universal" organizada em diferentes etapas que vai desde a antiguidade, Idade Média, Renascimento, Barroco, Romantismo, Realismos, Modernismos/Pós Modernismos e as questões da Arte Contemporânea. Gerações e gerações de professores foram formadas com esse repertório, que por sua vez, era repassado para o contexto da Educação Básica perpetuando um ciclo de conhecimento em arte tido como "arte maior" feita por grandes gênios da humanidade. A década de 1990 traz ventos multiculturais que começam a apontar a necessidade de repensar essa formação euro centrada.

Mesmo com esses ventos, os currículos desses cursos continuaram pautados numa organização de conteúdos europeus/estadosunidenses, com pouco diálogo com a América Latina e com poucas disciplinas da própria História da Arte no Brasil. Um currículo que pouco ou nada, dialogava com a diversidade cultural do povo brasileiro.

A inserção de conteúdos da cultura afro-brasileira, indígena e quilombola. O que pode uma Lei?

Foi somente em 2003, já no século XXI, após 137 da abolição da escravatura[1] que este currículo sofre fraturas com a obrigatoriedade da lei 10.639 (e das leis subsequentes) que tornou obrigatório conteúdo da cultura afro brasileira, quilombola, indígena e ribeirinha na Educação Básica, missão delegada especialmente para as disciplinas de Arte (Educação Artística). Essas leis tardaram a impactar a formação docente, seja pela histórica ausência desses conteúdos nos cursos de Licenciatura, seja pela ausência de professores preparados para tal formação ou mesmo, pela alegada ausência de publicações sobre estes assuntos. No currículo de muitos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais temos a disciplina Arte e Cultura Popular, mas que é uma disciplina que fica na periferia da história da arte. Em um país com forte base populacional de herança africana, é patente o desconhecimento das muitas Áfricas que nos formam.

Ao longo de 22 anos da implementação dessas leis, ainda enfrentamos resistências a sua efetivação, mas também, vale a pena mencionar alguns avanços. A obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras deixou a mostra as feridas dos cursos de formação docente em artes, e aos poucos, vai demandando revisão de ementas das disciplinas existentes, bem como a criação de novas disciplinas, provocando ampliação de processos criativos e práticas expandidas na formação docente em Artes Visuais. Ao inserir de forma sistemática as temáticas relacionadas à cultura afro-brasileira nos currículos, a lei não apenas contribuiu para a valorização da diversidade cultural, mas também abre

1 A abolição da escravatura no Brasil foi sancionada em 13 de maio de 1888, com a assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel.

novas possibilidades para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e criativas. Karyna Barbosa Novais que foi minha orientanda de mestrado deixa isso claro na apresentação de sua dissertação:

> A implementação da Lei 10639/2003 que torna obrigatório o ensino de História da África e História e Cultura Afro-Brasileira no ensino básico, motivou estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais e de uma educação antirracista que propiciou o levantamento dos dados que culminaram na realização dessa pesquisa. A busca pelos processos de construção das experiências pedagógicas com a educação étnico-racial, levou a uma ampliação de meus conhecimentos e consequentemente de minha didática em sala de aula. Também direcionou os caminhos empíricos que utilizei na referida escola a partir da escrita em 2012 do "Projeto Raízes da África" que foi incorporado ao Projeto político Pedagógico (PPP) da escola e norteou o planejamento anual de 2015, referente ao ensino da disciplina de Artes Visuais, além de seu desdobramento nas Oficinas de Artes Visuais em Cultura Afro-Brasileira no ano de 2017. Dessa forma, diante das perspectivas do cumprimento da lei 10639/2003 no ensino de Artes Visuais, realizei um trabalho pioneiro de intervenção pedagógica na Escola Municipal Professor Jacy de Assis, de Uberlândia (MG), utilizando as experiências obtidas com um grupo de estudantes do ensino fundamental para a escrita desse texto. (Novais, 2019, p. 5)

Assim como Karyna, muitos outros docentes buscaram desenvolver práticas pedagógicas discutindo racismo, preconceito e diversidade cultural. Práticas que são levadas para o campo da pesquisa em cursos de pós graduação gerando materiais para essa nova realidade trazida pela lei de 2003. Encontramos nesses estudos ricos materiais que demonstram a importância dessas leis, que deflagaram um movimento dos professores de Artes Visuais para integrarem as múltiplas manifestações artísticas de matriz africana, afro-brasileira, indígenas e quilombolas nas suas agendas, permitindo que os alunos tenham acesso a um espectro mais amplo de referências culturais. A ampliação do repertório visual e simbólico oferecido por essas culturas possibilita que os futuros professores rompam com modelos pedagógicos restritos e calcados apenas em tradições artísticas ocidentais.

Essa ampliação favoreceu a implementação de práticas expandidas, aquelas que vão além das técnicas convencionais e incorporam a pluralidade das culturas brasileiras. Isso, por sua vez, incentiva os alunos a explorar formas inovadoras de expressão e a criar a partir de uma compreensão mais rica e multifacetada da arte. Como destaca a educadora Ana Mae Barbosa "sem conhecer a Arte e a História do nosso próprio país dificilmente percebemos: Quem somos? Onde Estamos? Para onde vamos?" (2017, p. 157)

Ao trabalhar com a história e a cultura afro-brasileira, o docente de Artes Visuais promove um ambiente de ensino mais crítico e reflexivo, onde os alunos têm a oportunidade de questionar as estruturas hegemônicas e refletir sobre as relações de poder, identidade

e pertencimento. A arte pode ser um poderoso instrumento de transformação social, e sua abordagem deve ser capaz de incitar discussões profundas sobre as questões sociais e culturais contemporâneas. Nesse sentido, Karyna desenvolveu um trabalho de fotografia a partir das gravuras de Jean Batiste Debret, artista que retratou o Rio de Janeiro, paisagens, casarios, costumes e diversos retratos da população escravizada, como podemos ver na imagem a seguir:

Figura 1. Negras de diferentes nações, J.B. Debret, Viagem Pitoresca ao Brasil - Edição Comemorativa do IV Centenário da Cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, 1965, Fac-símile da edição original de Firmin Didot Frères, Paris, 1835.

Fonte: Acervo Arquivístico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Ainda quando estudante de graduação em artes visuais notando a quase inexistência de pessoas negras na universidade Karyna passou a caminhar nas ruas e passou a fotografar pessoas negras (homens e mulheres) em um diálogo com as gravuras de Debret. Vejamos a Série Pertencimento presente na sua dissertação de mestrado (Novais, 2019).

Figura 2.

Figura 3. NOVAIS, Karyna B. Título: "Pertencimento" 1. Fonte: Arquivo da autora.

Figura 5. NOVAIS, Karyna B. "A invisibilidade negra", 2015. Fonte: Arquivo da autora.

Figura 4. NOVAIS, Karyna B. Título: "Pertencimento" 2. Fonte: Arquivo da autora

Figura 6. NOVAIS, Karyna B. Obra sem título, 2016. Fonte: Arquivo da autora.

Segundo a artista/professora,

> a série "Pertencimento" é o resultado de uma pesquisa mais aprofundada, realizada em 2009 em ateliê de fotografia. A série foi inspirada nas aquarelas de Debret sobre a população negra vinda para o Brasil durante o processo de escravidão. Entretanto, em minha produção inverti as poses das pessoas negras, fotografando-as de costas. Com fotografias analógicas, realizei uma versão feminina e outra masculina dessa obra. Voltei a trabalhar nessa obra em 2016 como desdobramento do trabalho anterior. Imprimi em papel vegetal as imagens das fotografias realizadas em 2009, em seguida, sobrepus às cópias das obras de Debret. O resultado se apresenta como uma sombra do passado, mostrando as etnias negras africanas no Brasil e outra representação em primeiro plano com pessoas de costas, numa sobreposição de imagens. (Novais, 2019, págs. 22, 23 e 24)

Essa produção artística também esteve presente na sua sala de aula trabalhando com adolescentes quando desenvolveu uma série de proposta na aula de artes visuais com fotografias, reflexão crítica sobre imagens, processos de autorreconhecimento racial, valorização estética dos atributos físicos, etc. Coloco aqui um trecho das reflexões finais dessa professora cujo processo de formação tanto na graduação como na pós graduação, foi forte-

mente influenciado pela implementação da Lei/630 e duas congêneres, que deflagraram a necessidade de preparação, qualificação para lidar com o tema:

> Ao transferir para a arte, a literatura e a história a incumbência de trabalhar uma educação antirracista, a Lei 10639/03 levanta uma outra rica possibilidade de diálogo entre a historiografia do Brasil e a história da arte, como um resgate histórico de uma dívida que precisa ser paga. A introdução da obrigatoriedade do conteúdo da educação para as relações étnico-raciais, ainda motiva outro olhar, torna as atividades com a arte na escola mais democrática, menos erudita, com apelo popular e mais acessível ao público juvenil. O fato de ter sistematizado essa experiência em forma de dissertação me trouxe sentimentos distintos. Enquanto professora, sinto que fiz o meu dever de casa ao desenvolver um projeto de intervenção para introduzir a Lei 10639/2003. Zelei para que os/as estudantes compreendessem os meandros da educação para as relações étnico-raciais, para que tivessem uma aprendizagem crítica e criativa durante o desenvolvimento das atividades, para que superassem a timidez e se engajassem no processo da pesquisa que levou os/as estudantes a um protagonismo de suas próprias vidas. Enquanto sujeito-social, aprendi que a construção positiva da identidade do sujeito histórico negro, merece respeito. A obrigatoriedade da Lei reforça que ainda fazemos parte de uma nação racista, onde não há harmonia racial, igualdade de raça e classe. Acredito que a escola não é capaz de solucionar esses problemas sozinha, mas ela é o espaço do diálogo para a construção de novos modelos e paradigmas que podem ajudar a transformar vidas que historicamente foram marginalizadas, mas, que podem ser ressignificadas. (Novais, 2019, p. 147)

Com todas as dificuldades históricas a Lei nº 10.639 não só tem fortalecido a luta pelo reconhecimento das culturas afro-brasileiras, mas também tem ampliado os horizontes do ensino de Artes Visuais, incentivando uma formação docente mais inclusiva, criativa e comprometida com a diversidade cultural. A partir dessa perspectiva, o campo da arte se expandiu, permitindo que novos processos criativos surjam, desafiando o status quo e promovendo uma educação mais plural e democrática.

As cotas: abalos sísmicos na branquitude acadêmica

Um pouco antes, mencionei que Karyna quando estudante de graduação tinha dificuldade de fotografar pessoas negras na sua universidade. A Lei de Cotas procurou modificar essa triste realidade no contexto geral da educação superior brasileira. Em 2012 o evento das cotas como política pública gerou um impacto que ainda hoje divide opiniões e gera preconceitos. Como proposta de inclusão e reparação de direitos, esta estabelece uma porcenta-

gem de vagas de ingresso em Instituições de Ensino Superior para determinados grupos da população que recebeu a sigla PPI –pretos, pardos e indígenas.

> As cotas são reservas de vagas para determinados segmentos minoritários da população, como pessoas negras (pretas ou pardas), indígenas e pessoas com necessidades especiais. No caso da atribuição das cotas para ingresso em cursos de graduação em universidades públicas federais, além da origem étnico-racial, o candidato à vaga reservada deve ter cursado todo o seu ensino médio em escolas públicas. Dessa maneira, as universidades públicas oferecem um duplo sistema de cotas: uma parcela da reserva de vagas destina-se a estudantes de escola pública, independentemente da origem étnico-racial, e a outra parcela destina-se a estudantes de escola pública que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas. No atual sistema de ações afirmativas para ingresso em universidades e institutos federais de ensino, 50% das vagas devem ser destinadas a pessoas oriundas de escolas públicas. Dessas vagas, 25% destinam-se a pessoas com renda familiar inferior a 1,5 salário mínimo, e a outra metade está liberada para pessoas com renda familiar superior a 1,5 salário mínimo, desde que tenham cursado os três anos do ensino médio em escolas públicas. (Porfírio, s/f)

Não se pode falar das cotas sem dar o crédito do seu contexto às lutas dos movimentos sociais por ações afirmativas e ações de reparação histórica da negação do direito a educação de negros, pardos e indígenas. Resultam de um processo de luta contra as desigualdades raciais e sociais. Desde a sua proposição o sistema de cotas provocou polémicas, foi duramente combatido por personagens de vários setores uma vez que, segundo Sueli Carneiro, foi uma política que provocou instabilidade no pacto da branquitude, um verdadeiro "pelourinho[2] eletrônico". Carneiro afirma que foi a primeira vez que a branquitude se organizou para impedir a aprovação e implementação de uma política capaz de provocar alterações residuais no tradicional monopólio de privilégios. (Carneiro, 2025). Nessa entrevista, a jovem interlocutora Tainá, de 35 anos, observa que ela fez pós graduação graças ao sistema de cotas, o que permitiu que sua geração tivesse outras possibilidades de emprego para além de empregadas domésticas, destino traçado pelo pacto branco/colonial para as mulheres negras.

Pessoalmente, participei das discussões sobre a implementação das cotas na minha universidade e pude testemunhar a forte reação contrária, até mesmo por parte de pessoas que eram consideradas de esquerda. Assim como posso também testemunhar as transformações trazidas pela presença de jovens negros/negras e indígenas na minha Faculdade de Artes Visuais onde atuo, que tem, como mencionei

2 Pelourinho era o local em que os escravos que fugiam ou cometiam algum tipo de delito eram levados para o castigo, onde atados a um mastro, eram açoitados cruelmente.

> Nos cursos de artes, as cotas trouxeram experiência de outras estéticas e modos de existir, com a chegada de uma moçada politizada e mobilizada para desalojar, inclusive, as nossas boas intenções: –"professora, cadê as referências de autores e autoras negros e negras?" Perguntavam meus e minhas estudantes. Eu, que já vinha me fazendo essa pergunta em termos da ausência de autoras nas escritas acadêmicas, me vi confrontada com outras/novas demandas, do papel para a prática... novas aprendizagens, novas lógicas de existência e re-existência no exercício docente. (Guimarães, 2021, p. 133)

Assim, na minha perspectiva, a Lei de Cotas é um marco histórico de reparação de injustiça racial que tem, mesmo contra a corrente, mudado aquele cenário de ausência apontado por Karyna quando tentava fotografar pessoas negras na sua universidade. Atualmente "em termos comportamentais, a juventude negra tem assumido os cabelos crespos, as cores vibrantes, acessórios e outros detalhes conectados a uma estética afro-brasileira e não tem se calado diante das atitudes racistas" (Guimarães, 2021, p. 133).

As Licenciaturas em Educação do Campo - LeDOCs

Já fiz referência a Lei 10.639 e a Lei de Cotas citando exemplos de formação docente que perpassa a luta por suas implementações. Agora faço menção a existência no Brasil das Licenciaturas em Educação do Campo e como essa existência também implica em transformações na formação docente em artes. Atualmente no Brasil, existem 44 cursos de Licenciaturas de educação do campo, conhecidas pela sigla LEdoCs. Dentre essas, encontramos dois cursos de Licenciatura que ofertam a formação em artes visuais, música e teatro. Mesmo dentro de uma formação mais geral ligada aos saberes do campo, também temos professores de artes atuando nessa formação mais ampla, o que muito me anima enquanto um campo a mais de atuação para docentes em artes. Ou seja, seja uma docência mais específica, ou uma atuação mais generalizada, o fato é que professores e professoras de artes estão presentes nessa rede de formação para a educação no campo, e é necessário considerar as implicações dessa presença na redefinição das concepções de arte na formação docente, ao integrar os saberes tradicionais e culturais das comunidades rurais com as abordagens pedagógicas mais contemporâneas. Esses cursos, ao promoverem uma educação que valoriza a diversidade cultural e os contextos específicos do campo, favorecem a criação de novas práticas pedagógicas que são sensíveis às realidades locais e que incentivam a reflexão crítica sobre as questões sociais, ambientais e culturais.

Como exemplo de uma atuação em uma LEdoC, trago o exemplo de Hertha Tatiely Silva, professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Tocantins, Campus Arraias. Esse campus é vizinho de uma comunidade quilombola da qual uma boa parcela da juventude, estuda nessa universidade. Hertha percebeu a necessidade

de buscar outras possibilidades de produções de saberes e de fazeres artísticos que não estão incluídos na narrativa das artes visuais hegemônicas postas no currículo oficial do curso. Sua pesquisa de doutorado teve como "explorar posições que contribuam para compor formas-de-ser professora/professor a partir de aberturas de brechas para que as/os envolvidas/os nos processos de formação docente deixem-afetar pelos contextos, vivências, saberes situados e territórios experienciais (Silva, 2023, pp. 17-18). Diz ela:

> Desde o início do meu trabalho docente na LEdoC-UFT entendi que uma matriz de conhecimentos acerca das artes visuais fundada numa narrativa que reproduz o cânone da arte ocidental e que tipifica produções do meio rural como arte popular e artesania, abordando-as de forma breve quando não as ignorando, era insuficiente para um trabalho minimamente comprometido com a proposta do curso, uma educação dos/para/com os povos do campo. A LEdoC é procedente da luta de movimentos sociais e pedagógicos que articularam nacionalmente políticas públicas e um projeto educativo próprio para/com as populações do campo. Tendo em conta que o campo brasileiro é formado por uma diversidade de ambientes físicos e sociais, o desafio da LEdoC tem sido compor e empreender educações conectadas com essas realidades. (Silva, 2023, pp. 16-17)

Uma das principais características desses cursos é a *pedagogia da alternância*, que propõe uma articulação entre a formação acadêmica e a prática no território de origem dos alunos. Esse modelo alterna períodos de estudo teórico em instituições de ensino com períodos de prática nas comunidades, permitindo que os estudantes se apropriem de um conhecimento contextualizado, que reflete diretamente sua realidade de vida. No caso da formação docente em Artes, a pedagogia da alternância oferece um ambiente favorável para o desenvolvimento de práticas artísticas que se baseiam na vivência cotidiana, nas tradições culturais e na arte popular, além de permitir que os futuros educadores explorem novas formas de ensino que dialogam com as necessidades e especificidades de suas comunidades. Na página 68 de tese de Hertha, encontramos as figuras 5 e 6 que demonstram na prática essa alternância entre tempo comunidade e tempo universidade.

Figura 3: Tempo Comunidade. Oficina de construção de instrumentos musicais ministrada por discentes da LEdoCUFT/Arraias no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Cavalcante-GO, 2018. Foto: Hertha Silva.

Figura 4: Tempo Comunidade. Oficina de fotografia ministrada por discentes da LEdoC-UFT/Arraias na Escola Estadual Floresta. Povoado de Campo Alegre - TO, 2018. Arquivo pessoal. 2018. Foto: Hertha Silva.

Esse modelo pedagógico, ao respeitar e incorporar as práticas artísticas locais, favorece a criação de uma arte que é ao mesmo tempo inovadora e profundamente conectada com a identidade cultural dos alunos. Ao invés de impor modelos artísticos universais ou baseados em uma estética urbana e ocidental, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo incentivam os professores a refletir sobre as formas de arte que emergem dos saberes tradicionais, como a música, a dança, o artesanato e outras expressões culturais que fazem parte do cotidiano rural. A partir dessa perspectiva, os futuros docentes são estimulados a repensar a arte de maneira mais inclusiva, plural e contextualizada, buscando novas formas de expressão e de ensino que dialoguem com as realidades do campo. Como diz a professora:

> Busco aproximar arte e vida a partir da integração entre produções artísticas, os próprios sujeitos da experiência e seus espaços de vivência peneira, quibano, tapiti, pilão, mão de pilão, bruaca, botija, tapete, etc. Formas culturais vivas, saberes e fazeres dinâmicos que estão em contato com outras realidades, rurais e urbanas, estabelecendo negociações, interações e disputas que provocam deslocamentos nos modos de ser, estar e visualizar dessas pessoas, ao mesmo tempo que evidenciam as especificidades de suas complexas organização e estrutura social. (Silva, 2023, pp. 19-20)

No mesmo sentido, a tese de doutorado "Interações culturais nas artes visuais: intervenção artística no quilombo Conceição das Crioulas" de Denilson Pereira Rosa realizada junto a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas no interior do Pernambuco. No decorrer da pesquisa Rosa explica que não separou um determinado aspecto da comunidade para "observar", ao contrário, interagiu com a realidade daquela comunidade como um todo atentando para:

> as suas lutas por melhores condições de vida e pela dignidade identitária, o mundo da escola formal, a educação artística, a arte moderna, a religiosidade popular, a felicidade, o trabalho e a coragem do sertanejo nordestino, e ainda a ligação e amor dos quilombolas àquela terra seca e quente do semi-árido pernambucano. (Rosa, 2015, p. 18)

Denilson é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) onde trabalha com educação professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Com base da proposta de intervenção artística descrita na sua tese, penso que a atuação desse professor se diferencia das práticas tradicionais quando ele menciona "possibilidade de criar: atos, situações, acontecimentos, encontros e experimentações coletivos, participativa, baseada na ação intercultural, procurando uma consciência política e de cidadania, inclinado mais para a dúvida do que para a certeza ". Procedimentos como esses pressupõem um "estar com...", uma imersão no contexto da comunidade atento aos seus fluxos, tempos e espaços. Ele afirma que sua escrita defende a tese de que

> ...a arte como cultura, antes de ocupar as galerias de arte contemporânea, as bienais e as instituições promotoras da arte hegemônica, tem uma existência distinta e significativa na produção simbólica dos artefatos artísticos dos povos excluídos, favelados, indígenas e quilombolas. (Rosa, 2015, p. 3)

Jovens docentes como Aia, Hertha e Denilson tem se inserido em Universidades Públicas e Institutos Federais e tem atuado de outras maneiras em relação ao ensino de artes e cultura. outras vertentes. Novos cursos como as Licenciatura em Educação do Campo estão sendo local de trabalhos para essa nova leva docente forjada em movimentos sociais, feministas, em discussões e práticas artísticas decoloniais tais como a poesia slam, o hip hop e o rap, dentre outras práticas) e que procuram exercer a docência integrando as vivências dos alunos com os conteúdos teóricos, promovendo prática pedagógica que permitem que arte, enquanto processo criativo, seja também um espaço de valorização e reconhecimento das práticas culturais rurais, urbanas, periféricas, etc. A pedagogia da alternância, por exemplo, tem contribuído significativamente para a formação de docentes que são capazes de desenvolver novas concepções de arte, que respeitam e ampliam as especificidades locais, ao mesmo tempo em que propõem abordagens inovadoras e transformadoras. Essa integração entre o conhecimento acadêmico e as práticas culturais da comunidade favorece uma educação mais inclusiva e rica, ampliando as possibilidades de expressão artística e criando novas formas de ensinar e aprender no contexto rural.

Outras instâncias de formação e atuação de docências artísticas

Poderia trazer para esse texto muitos outros acontecimentos para o que estou chamando de campo estendido de formação docente em artes, que pedem práticas artísticas expandidas. Por exemplo, os cursos superiores de Licenciatura Indígena têm podem ser apontados como um marco significativo na construção de uma formação docente que respeita e valoriza as especificidades culturais, sociais e espirituais dos povos indígenas. Esses cursos, que surgem como uma resposta à necessidade de uma educação mais inclusiva e representativa, não apenas buscam formar educadores que compreendam as questões contemporâneas da educação, mas também preservam e promovem os saberes tradicionais das comunidades indígenas. O objetivo central dessa formação é proporcionar uma educação que esteja enraizada nos princípios e nas práticas dos próprios povos indígenas, respeitando suas cosmovisões e modos de vida, e garantindo que esses saberes sejam transmitidos de maneira autêntica e contextualizada.

No campo das Artes, os cursos de Licenciatura Indígena desempenham um papel fundamental na preservação e na valorização das expressões artísticas tradicionais desses povos, ao mesmo tempo em que incentivam a criatividade e a inovação na prática pedagógica. As manifestações artísticas indígenas, que englobam danças, músicas, artesanato, pintura

corporal e outros elementos visuais, possuem uma profunda conexão com a identidade cultural e as cosmovisões dessas comunidades. Assim, as peculiaridades dessas leis e cursos tem impactado a formação docente em artes visuais, além de aprender as práticas artísticas tradicionais, também reflitam sobre como essas expressões podem ser dialogadas e reinterpretadas no contexto escolar contemporâneo.

A formação docente nos cursos de Licenciatura Indígena propõe uma abordagem integrada de ensino e aprendizagem, que valoriza tanto o conhecimento acadêmico quanto o saber tradicional indígena. Esse processo de ensino é caracterizado por um aprendizado que não se limita ao conteúdo intelectual, mas também inclui aspectos espirituais e culturais, formando professores que são não apenas disseminadores de conhecimento, mas também guardiões da memória cultural de suas comunidades. A conexão com os saberes ancestrais e a transposição desses conhecimentos para a prática pedagógica reflete uma proposta educacional mais holística, que amplia os horizontes da educação formal, especialmente nas Artes.

Além disso, o conhecimento que está sendo construído nesses cursos contribui de maneira substancial para a expansão da docência em Artes, pois desafia os padrões convencionais de ensino e promove uma visão mais plural e diversificada do que é a arte. Ao incorporar as linguagens artísticas indígenas, esses cursos ampliam a compreensão de arte como uma prática que transcende as fronteiras da estética ocidental e se entrelaça com a espiritualidade, a natureza e a vivência comunitária. Essa abordagem não só enriquece as práticas pedagógicas nas escolas indígenas, mas também traz um novo olhar para a formação de professores no âmbito das Artes, ao sugerir maneiras de integrar diferentes formas de expressão, que podem ser utilizadas em contextos educacionais mais amplos.

Os cursos de Licenciaturas Indígenas, ao promoverem essa convergência de saberes, propõem uma docência que é tanto preservadora quanto transformadora. A prática artística, vista sob a ótica indígena, oferece possibilidades de expansão para novas concepções de ensino e aprendizado nas Artes. A educação nas comunidades indígenas, com a sua forte ligação com o cotidiano e as tradições, inspira um novo modelo pedagógico que valoriza a experiência prática, a oralidade, a coletividade e a ligação entre arte e vida. Ao integrar esses princípios na formação docente, os cursos superiores de Licenciatura Indígena não só garantem a continuidade dos saberes tradicionais, mas também ampliam as possibilidades de construção de uma docência em Artes que seja mais inclusiva, diversa e conectada com as raízes culturais de diferentes povos.

Portanto, a Licenciatura Indígena contribui não apenas para a formação de educadores que possam levar os saberes indígenas às escolas, mas também para a ampliação de uma visão de arte que é plural e intercultural. Essa formação propõe uma arte que reflete e preserva as práticas ancestrais, ao mesmo tempo em que se abre para novas possibilidades criativas, dialogando com as transformações da arte na sociedade contemporânea.

Esse conjuntos de "acontecimentos" na educação brasileira tem, a meu ver, provocado transformações que são levadas a cabo em boa parte devido ao esforço de professores e professoras, que a partir dos seus locais de atuação, investem em formação e impactam

diretamente as suas salas de aula, seus contextos pedagógicos, enfrentando muitas vezes as dificuldades tanto do sistema, quanto de barreiras impostas por posicionamento pessoais de coordenações ou colegas de trabalho, que por motivos ideológicos ou religiosos, ou os dois combinados, dificultam práticas artísticas e pedagógicas que problematizam questões do racismo, da desvalorização de saberes cotidianos, comunitários periféricos ao grande sistema das artes. Como afirma o professor José Paiva:

> É preciso entender a arte no contexto dos dilemas que a vida nos apresenta, e não a olhar como se ela estivesse num altar imune ao que se passa. No mesmo sentido podemos entender a arte não apenas como um campo para cada um, para dentro de si, a partir de si, mas um lugar de socialização, como um lugar de pertença a um comum, um lugar de escuta partilhada, de construção solidária, potência de um devir renovador. (Paiva, 2019, p. 187)

É possível mapear desdobramentos da existências desses cursos (educação no campo, licenciaturas indígenas, sistemas de cotas, etc.) no mapeamento de eventos acadêmicos que apresentam outras perspectivas de formação e de concepção de artes, como por exemplo, o II Colóquio de Pesquisas "Poéticas de Pedagogias Vivas" que aconteceu no ano de 2023 em Porto Seguro na Bahia, cidade na qual estás sediada a Universidade Federal do Sul da Bahia, que tem um projeto inaugural pautado na integração universidade e comunidade. Vejamos que está anunciado na divulgação do evento:

Figura 5.

> O II Colóquio de Pesquisas "Poéticas de Pedagogias Vivas" é um evento que faz parte do projeto em rede "Escolas Vivas: pedagogias territorializadas e materiais didáticos diferenciados para promoção da interculturalidade como política de educação pública" (CNPq), em consonância com a pesquisa "Notas sobre o luto e imagens descontínuas da (pós) pandemia: filme-poema, filme-ensaio e cartografias fílmicas", coordenados, na Licenciatura em Artes (CSC/UFSB), por Cinara de Araújo. O projeto é formado por professoras pesquisadoras da rede de universidades federais da Bahia (UFSB/UFBA), da Paraíba (UFPB), do Norte do Tocantins (UFNT) e do Acre (UFAC). As pesquisas dialogam com lideranças e mestras de saberes tradicionais sobre a problemática da educação como instituição externa aos saberes dessas comunidades. Pretende-se que os saberes e fazeres mobilizados pelo projeto tenham impacto na formação de professores das licenciaturas das universidades envolvidas, fortalecendo uma perspectiva pluriepistêmica e interdisciplinar de ensino. Retomando a função agregadora entre comunidade, corpo, território e cultura. Ensinamentos e caminhos entre comunidades de diferentes territórios potencializando a interculturalidade e a possibilidade de reflorestamento da formação docente. (II Colóquio de Pesquisas "Poéticas de Pedagogias Vivas", 2023)

Pelos temas das conferências e oficinas é possível perceber outras epistemologias no cenário de uma outra universidade, na qual transitam outros saberes que contribuem dos processos formativos pedagógicos, em especial, nos processos artísticos: costuras, artesanias do couro, pedagogias da terra dentre outros. Me chamou atenção um que dialoga diretamente com o cartaz:

> "A escola da Terra e do Cipó". Participantes: Mestra Maria da Glória Tupinambá (T.I Serra do Padeiro). Mediação: Cinara de Araújo (UFSB) e Aiá Oro Iara (UFNT).

No cartaz, vemos a mestra Maria da Glória, indígena tupinambá moradora da Serra do Cipó em Minas Gerais, que empunha sua ferramenta no tratamento do Cipó para a construção de objetos tais como cestos e outros artefatos. Dona Maria da Glória, assim como outras mulheres, são testemunhas não só de um fazer artesanal, mas representam a resistência contra a invasão e expropriação de suas terras pelos poderes do capital, na luta pela educação de suas crianças e na compreensão de que o que aprenderam com os mais velhos é também conhecimento a ser mantido vivo. O cipó é símbolo de resistência e fortaleza, material e simbólica que une, conecta as histórias de vida da comunidade. Pode ser que nesta imagem, o desenho do cipó se expandindo, represente também conexão com os saberes acadêmicos.

Não fui ao evento, mas senti uma alegria especial ao identificar dentre as professoras organizadoras do evento, Aia Oro Iara, minha ex-doutoranda (2019-2022) que fez sua pesquisa sobre contextos pedagógicos de uma comunidade afro-quilombola chamada Tiririca dos Crioulos. Aia hoje é professora da Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT e

certamente, como o evento dá a entender, tem atuado para a construção de uma universidade e um ensino de arte expandido.

> As artes indígenas e africanas, consideradas inferiores, foram utilizadas como objetos arqueológicos e antropológicos para justificar a desumanização das populações e os processos de colonização. Esta narrativa eurocêntrica ainda hoje repercute na história e no ensino da arte no Brasil, que demanda a implementação das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura afroindígena no ensino básico (BRASIL 2003, 2008). Compreendo, desta forma, que arte e estética foram (e são) instrumentos de colonialidade por estabelecerem padrões a partir dos quais se classifica e hierarquiza a ordem no mundo, imposta como regulação dos saberes e das subjetividades (Mignolo, 2009). (Aia Oro Iara, 2022, p. 66)

Para Aia "o decolonial é considerado um projeto de vida que procura tornar visível a construção de alteridades" (p. 20) e é nessa direção que o trabalho com as mulheres tiririqueiras, em especial as jovens professoras e as lideranças comunitárias, se constitui no enfrentamento de um paradigma epistemológico único visibilizando outras formas de conhecimento tecidos ao longo das relações interculturais.

> Refiro-me especialmente às pedagogias relacionadas às maneiras de empreender um repertório de imagens, narrativas, performances e outros artefatos culturais no regime de visibilidades que permitem interações sociais e acesso a direitos. Assim, as lutas sociais da Tiririca dos Crioulos são consideradas cenários pedagógicos, que emergem da organização social por meio da elaboração de identidades, permitindo ações voltadas para a educação da cultura visual na perspectiva de mudança social. (Miziara/Aia Oro Aia, pp. 21-22)

Tentando resumir alguns pontos, penso que as experiências citadas neste texto indicam processos de formação coletiva com mais ações participativas, integração universidade comunidade, para o reconhecimento de práticas docentes não formais na mesma ordem de potência, diálogo com as tecnologias para a democratização e expansão do acesso ao conhecimento artístico e patrimônio cultural dentre outras possibilidades. Indicam principalmente, a busca de jovens docentes/artistas trabalhando de forma engajada com as transformações sociais por meio de outras concepções de práticas artísticas, pois, citando novamente Aia, ela tem essa consciência muita clara do potencial do impacto da natureza da sua formação como pesquisadora já pensando na sua futura atuação docente.

> Somos nós mulheres, negras, indígenas, quilombolas e não-brancas que somamos no combate das desigualdades e no fortalecimento de uma sociedade global política. Com esta experiência levo a vontade de construir outras realidades, encontros de apren-

> der e ensinar arte, entre diferentes saberes, de empreender a interculturalidade crítica como um projeto de vida, político, poético, étnico e espiritual. São os sentidos decolonais contraepistemologicos na perspectiva moderna ocidental capitalista do meu percurso como pesquisadora onde sonhos, vidas e movências são práticas decoloniais. (Aia Oro Iara, 2022, p. 184)

Na escrita separei as os acontecimentos de forma separada, comecei com as Leis 10.639/03 e 11.645/2008, depois fiz referência a Lei das Cotas para em seguida mencionar os cursos de Educação no Campo e as Licenciatura Indígenas. Na prática, tudo se intercambia, as cotas atravessam todas as instâncias educativas e a presença de conteúdos da história afro brasileira, indígena e quilombola também se faz viva nesses cursos convocando outras perspectivas de arte e cultura.

Concluindo

Perdón si me extendí demasiado, en este camino, pero me provocó correlacionarlos y pensar que esta complejidad de instancias formativas nos exige, no sólo metodologías artísticas ampliadas, sino otras epistemologías del arte; Estas intersecciones apuntan a procesos ampliados, pero no únicamente artísticos, como procesos de formación más abiertos, con más escuchas y dudas que certezas.

Pero creo que piden especialmente a otros sujetos como protagonistas en la escena de la enseñanza del arte, que traen referencias familiares, de pertenencia comunitaria, nacidas de la lucha política de la existencia y la resistencia, contemporáneas de su propio tiempo conectadas digitalmente en su tiempo.

Estos otros casos de formación producen enseñanza con otras agencias artísticas. Cuando me convertí en docente, sobre todo cuando ingresé a la universidad, poco a poco me fui dando cuenta de que mi enseñanza no solo se basaba en mis procesos de aprendizaje formal, sino también en todo el universo imaginario, artístico y estético de contar cuentos y canciones populares, participe de las procesiones de mi ciudad, de experiencias multisensoriales en las ferias o en diversos espacios…, practicas artesanales, tantas cosas más que podría mencionar que llevo conmigo.

Así, desde este universo busco referentes para los procesos creativos de arte en mi práctica docente, buscando orientar las visualidades populares en las agendas curriculares e investigativas de los cursos de artes visuales, un ejercicio constante de deconstrucción y cruce de entre comunidades populares, eruditas, artesanales y académicas, entre muchos otros posibles cruces.

Bibliografía

II Colóquio de Pesquisas "Poéticas de Pedagogias Vivas" (23 de octubre de 2023). *Centro de Formação em Artes e Comunicação – UFSB*. https://ufsb.edu.br/cfartes/noticias/406-ii-coloquio-de-pesquisas-poeticas-de-pedagogias-vivas

Aia Oro Iara [Larissa Mirziara] (2022). Imagens da diferença e narrativas de si: tecendo pedagogias tiririqueiras e crioulas com um "quilomboindígena" [tesis de doctorado]. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Goiânia.

Alvarenga, Valéria Metroski de (2024). Tendências pedagógicas no ensino de arte: da tradicional às contemporâneas. *SciELO Preprints*. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9581

Barbosa, Ana Mae (2016). Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. *Revista Polyphonía*, Goiânia, *27*(2), 19-39. DOI: 10.5216/rp.v27i2.44693. https://revistas.ufg.br/sv/article/view/44693.

Barbosa, Ana Mae (14 a 18 de novembro de 2017). Arte/Educação na América Latina-Respostas Provisórias: Dialogando com Eduardo Moura. *Anais XXVII CONFAEB* (pp. 151-161). Campo Grande/MS.

Carneiro, Sueli (17 de marzo de 2025). Aula Aberta: Dispositivo de Racialidade, com Sueli Carneiro [vídeo]. Entrevista de Taina Silva Santos. *Plataforma EAD Sesc Digital-São Paulo/Casa Sueli Carneiro*. https://www.youtube.com/watch?v=Cj1EAgXFX20&ab_channel=SescS%C3%A3oPaulo

Guimarães, Leda (2021). Inventariação: um exercício sobre o que temos e o que queremos para o ensino de arte no Brasil. En Sidiney Peterson y Amanda Midori (ed.), *O ensino artístico que temos e o que queremos: posturas, histórias e experiências no Brasil e em Portugal* (pp. 129-142). Oporto: Edições i2ADS – Instituto de Investigação em Artes, Design e Sociedade Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

GEPABOF [Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Arte/Educação Borrando Fronteiras] (junio de 2022). Borrando Fronteiras Entre História da Arte e Arte/Educação: Diálogos com Ana Mae Barbosa [entrevista]. *Arteriais | revista do PPGARTES | ICA | UFPA*, *8*(14).

Molinas, Isabel (2023). Arte expandido, experiencia estética, vecindades y afectaciones sensibles. En Gabriela Augustowsky y Damián Del Valle (comp.), *Territorios de la educación artística en diálogo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad Nacional de las Artes.

Novais, Karyna Barbosa (2019). *Educação Étnico-Racial no Ensino de Artes Visuais* [disertación de maestría]. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte Cultura Visual, Goiânia.

Paiva, José Carlos de (noviembre de 2019). A educação artística como espaço de experimentos significativos, como possibilidade de práticas de desobediência epistemológica. En *Anais do 29º Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil 7º Congresso Internacional de Arte/Educadores "Nortes da Resistência: Lugares e contextos da Arte-educação no Brasil"*. Manaos.

Porfírio, Francisco (s/f). Cotas raciais. *Brasil Escola*. https://brasilescola.uol.com.br/educacao/sistema-cotas-racial.htm

Rosa, Denilson Pereira (2015). Interações culturais nas artes visuais: intervenção artística no quilombo Conceição das Crioulas [tesis de doctorado]. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

Silva, Hertha Tatiely (2023). Inventar sentidos: formação docente em artes visuais na LEdoC-UFT [tesis de doctorado]. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Goiânia.

La investigación en educación artística. Notas para pensar el campo específico

Victoria Orce
Universidad Nacional de las Artes

En este artículo me propongo compartir un punteo de reflexiones, a partir de un breve repaso de algunas características de los enfoques de la investigación educativa, con el propósito de acercarnos a otros abordajes más contemporáneos, más propios del campo específico de la investigación en educación artística.

La investigación es, junto con la docencia y la extensión o vinculación comunitaria, uno de los pilares centrales de las universidades sobre el que se organiza la producción de conocimientos, para su enseñanza y su puesta en común hacia la sociedad.

El campo de la investigación en educación, en ciencias sociales y en humanidades tiene una larga trayectoria teórica, epistemológica y metodológica; también la tienen los desarrollos y los alcances de la investigación en artes como producción de conocimientos.

La investigación en educación artística es sucedánea de tales tradiciones, por tratarse de un campo intermediado, que requiere tanto de enfoques y perspectivas educativas como artísticas. Se nutre de los aportes de ambas disciplinas y constituye, a su vez, una nueva que va adquiriendo reconocimiento y presencia en la formación universitaria en artes. Así, podríamos ubicar a la investigación en educación artística en un espacio *entre*: entre bordes o entre fronteras que nos trasladan hacia algo novedoso, indómito; un espacio diferenciado y a la vez dinámico y creativo, que moviliza y despliega nuevos saberes. Es una especie de tercera zona o frontera indómita, como diría Graciela Montes (1999), donde se anclan las experiencias artísticas significativas, esas que movilizan y dejan huella y aprendizaje.

José Carlos de Paiva (2023) resalta el carácter imprescindible de la educación artística como promotora de nuevas relaciones entre los sujetos hacia la deconstrucción de la cultura agonística, agresiva y alienada de los tiempos actuales para generar espacios de desobediencia frente al conocimiento naturalizado o impuesto. La tradición hegemónica, que cristaliza una concepción dicotómica del pensamiento, donde la razón y los

sentimientos se presentan como polos opuestos, instaló una visión unívoca del mundo que sobrevalora el conocimiento científico y técnico en relación con la cultura humanística y artística. Como plantea Immanuel Wallerstein (citado por Schlenker, 2012), la modernidad instaló fronteras rígidas entre el conocimiento científico y no científico, instalando a las artes como saberes no científicos o populares. Esa forma tradicional de producir conocimiento provocó la segmentación de las ciencias y la lucha por las delimitaciones de los campos (Bourdieu, 1976), produciendo la naturalización de lo que se considera evidente. En paralelo, se produjo la invisibilización de otras formas de saberes alternativas, ocultando, en relación a las artes, el hecho de que la experiencia estética es una experiencia cognitiva.

Así como la clasificación del conocimiento enciclopedista –que instaló el academicismo como corriente pedagógica–, establece límites precisos entre disciplinas, en la investigación social y educativa se instala el paradigma positivista y la presencia de estándares y rúbricas de investigación, tanto en los enfoques cuantitativos como cualitativos. Los paradigmas clásicos de la investigación en educación, en ciencias sociales y en humanidades plantearon una separación entre sujeto y objeto. De este modo, el investigador se ubicó por fuera y distanciado del objeto de investigación, que aparece como cosificado y se presenta como algo *sobre* lo cual se investiga. Lo que tienen en común estos planteos es la realización de dos tareas centrales: la descripción de una situación o hecho social y su interpretación y análisis, asumida de diferentes maneras según las claves de cada modelo. Los objetos de investigación no existen per se en el mundo, sino que se configuran o construyen a partir de los puntos de vista, propuestas y posicionamientos de quiénes investigan.

Son muchas las modalidades y estilos de la investigación cualitativa en educación, podemos mencionar algunas como investigación acción, investigación biográfica-narrativa, etnográfica, estudio de casos, investigación poscualitativa, entre otros que pasaron por períodos de expansión y de crisis, dando lugar a los conocidos (y muy debatidos) giros: giro crítico, lingüístico, participativo, subjetivo, afectivo, feminista, decolonial, solo por mencionar algunos. Estos modelos y sus giros aportaron nuevas prácticas de investigación: sujetos multiculturales, diversidad de estrategias y perspectivas interpretativas, dimensión ética y colaborativa de la investigación, posicionamiento frente al otro como sujeto, perspectiva de género, entre otros.

Coincidimos que el objetivo central de todo proceso de investigación es generar conocimiento, pero: ¿qué tipo de saberes son los que se espera alcanzar? ¿Cómo se define el valor científico de un conocimiento? Si la investigación cualitativa propone preguntas para seguir pensando, para romper las barreras de lo ya establecido y esperado, estamos hablando de saberes que tienen otro tipo de anclaje, y que pueden dar pie a nuevas perspectivas teóricas y a generar acciones micropolíticas/artísticas como propone Suely Rolnik (2019).

Ahora bien, ¿qué pasa cuando se investiga en artes? ¿Qué se investiga en el campo de las artes? ¿Cómo se construye un objeto de investigación en las artes?, y muy especialmente, ¿qué se investiga en educación artística?

La investigación en artes tiene sus propios desarrollos y tradiciones, tales como la investigación basada en artes, artivismo, a/r/tografía, el abordaje triangular de Ana Mae Barbosa, entre otras. En el campo del arte, el objeto de investigación es intrínseco al arte mismo, por lo que su construcción no se enmarca en los cánones de la investigación científica y requiere un método propio articulado con el hacer creativo (Arias, 2010).

Alex Schenkler (2012) plantea una serie de preguntas clave para pensar la cuestión de la investigación en artes: ¿es posible investigar y generar conocimiento *desde* las prácticas artísticas? ¿Por qué nos interesa y qué deseamos investigar y conocer? El autor propone que la irrupción del arte en la cartografía del conocimiento llega de la mano del concepto de "cercanía experiencial" desde la que se genera la práctica artística, tomado de Rodolfo Kusch, quien diferencia acto artístico de estética del arte, al decir que el acto artístico contempla el proceso que va desde la vivencia del artista hasta la obra como cosa.

Como dice Jacques Rancière (2011), la propiedad de ser arte no está dada por la perfección técnica ni por la cualidad de ser bello, sino por la forma de aprehensión de lo sensible. Lo propio del arte es proponer nuevos recortes espacio-temporales, dar visibilidad a nuevos objetos y dar voz a otros sujetos históricamente acallados. Cuando se hace arte se crean discursos, se pintan sensaciones como decía Paul Cezanne acerca de su propio trabajo (Rolnik, 2006).

Investigar en educación artística implica, de alguna manera, investigar la experiencia y, más específicamente, la continuidad experiencial como aquella que resulta de la interacción de las personas con su entorno (social, ambiental, cultural) a partir de situaciones concretas (Dewey, 1967 citado por Orce y Hillert, 2021). Las artes tienen una potencialidad disruptiva que, en sinergía con la pedagogía, habilitan otras formas de enseñar y aprender, más sensibles, vibrátiles y poderosas.

¿Cuáles son las especificidades que presenta el campo de la investigación en educación artística? ¿Qué puentes pueden tenderse entre la investigación en educación y la investigación en artes?

Si consideramos que investigar no se reduce a los aspectos metodológicos, sino que abarca también la asunción de posicionamientos basados en criterios sociales, éticos, políticos, culturales, pedagógicos y artísticos, ¿qué elementos distintivos de la investigación en educación artística podríamos señalar?

Claramente, no se trata de adecuarse a los paradigmas establecidos sino de construir los propios, en el marco más amplio del diálogo e intercambio entre sus campos constitutivos.

La creatividad, la co-participación entre sujetos, la exploración de materiales, la investigación sobre el proceso de creación artística, las propias prácticas pedagógicas y las experiencias estéticas son algunas notas a tener en cuenta para trabajar en la constitución del campo específico.

Una línea posible, que podríamos vincular con la perspectiva más amplia de los estudios post cualitativos y el giro participativo, es la *investigación participativa experiencial* (Hillert, 2019). Esta modalidad de investigación en el campo de la educación artística propone una mirada centrada en la experiencia (estética, pedagógica, artística y formativa) y en el trabajo

colaborativo entre investigadores, docentes, estudiantes, artistas, espacios institucionales y/o ámbitos educativos, en función de los objetivos del proyecto.[1]

A partir del planteo anterior, podríamos sumar otras notas para pensar la investigación en educación artística: la necesidad de articular saberes y prácticas donde las artes y la educación se vinculan de forma horizontal y lxs docentes, lxs investigadorxs y lxs artistas participan colaborativamente en la experiencia de producir (arte y pedagogía) e investigar en el proceso.

En un breve ensayo sobre la novela, Ursula K. Le Guin (2022) trabaja con la metáfora de la *bolsa de la ficción*. El término *bolsa* lo toma de la antropóloga Elizabeth Fisher, quién concluyó que el primer dispositivo cultural fue un recipiente donde guardar, acumular y trasladar semillas. Le Guin adopta esta noción para pensar la novela como un recipiente que mantiene las cosas en una relación poderosa y particular. Pero, ¿qué pasa si las bolsas se convierten en envases rígidos que conservan un modo único de narrar? La estructura clásica de la novela gira en torno a la descripción de hechos y acciones de sujetos masculinos, conflictos, batallas, triunfos, extraterrestres, apocalipsis, etc. Cuando nos dejamos llevar por el relato lineal del héroe se pierden de vista otros sujetos, otras palabras, otras historias no contadas. La autora propone "una bolsa de cultura en lugar de un arma de dominación" como modo de evitar el trayecto "tecno-heroico-lineal" de la ficción (Le Guin, 2022, p. 40).

En una analogía respetuosa con lo desarrollado hasta aquí, pienso que la investigación en educación artística tiene por delante el desafío de confeccionar sus propias bolsas para desbordar los modelos establecidos y llenarlas de nuevas semillas de saberes y prácticas.

1 Esta modalidad de investigación fue explorada por un equipo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA) a través de varios proyectos centrados en las experiencias artísticas producidas en los territorios de los institutos de formación docente de nivel inicial y primario de CABA. La realización misma de la investigación se constituyó como experiencia de conocimiento análoga entre las docentes formadoras y las investigadoras.

Bibliografía

Arias, Juan Carlos (julio-diciembre de 2010). La investigación en artes: el problema de la escritura y el "método". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 5(2), 5-8.

Bourdieu, Pierre (1976): *Algunas propiedades de los campos*. Conferencia dictada en la École Normale Supérieure.

Hillert, Flora (2019). Senderos de incertidumbre. Investigación participativa experiencial (IPE). En Flora Hillert, Stella Kuguel, Claudia Loyola y Mariana Spravkin, *Travesías entre el arte, la formación docente y la investigación*. Buenos Aires: Noveduc.

Le Guin, Úrsula K. (2022). *La teoría de la bolsa de la ficción*. Buenos Aires: Rara Avis Editorial.

Orce, Victoria y Hillert, Flora (2021). Arte, conocimiento y ciudadanía en la formación docente. *Revista F-ILIA*, (3), 103-116.

Montes, Graciela (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Paiva, José Carlos de (2023). Acción/investigación en Educación Artística: en búsqueda de una narrativa renovada, implicada en la construcción pertinaz de una democracia agonística. *Revista ARTEDOC. Territorios de la educación artística*, (1), 14-22.

Rancière, Jacques (2011). *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Rolnik, Suely (2006). ¿El arte cura? *Quaderns portatils*. Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona. https://img.macba.cat/wp-content/uploads/2024/03/QP_02_Rolnik.pdf

Rolnik, Suely (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.

Schlenker, Alex (2012). Indisciplinar el conocimiento: investigar desde/con la práctica artística (apuntes para el capítulo olvidado del Informe Gulbenkian). En *LINK. Arte, investigación y docencia* (pp. 8-12). Quito: Centro de Arte Contemporáneo, Pontificia Universidad Católica de Ecuador.

TRAMAS, MEMORIAS, EXPERIENCIAS, DIVERSIDADES

Colaboración y afecto frente a los extractivismos: notas de trabajo para la decolonización de la educación artística en el Sur [1]

Rita Rainho
Universidade de Porto

1. Escribir con el cuerpo, escuchar el volcán: una práctica situada

La tensión entre habla y escritura, entre performance y fijación, anuncia el recorrido de este ensayo, cuyo origen se entrelaza con esos mismos procesos. El texto nace de una propuesta que fue escrita para ser leída, pasó por una lectura pública y performativa, luego fue editado como escritura, traducido y, en el devenir del libro publicado, podrá encontrar lecturas múltiples en diálogo con la idea que ahora ensayo.[2]

En la imagen, un volcán con su vientre abierto revela el interior de la tierra: tonos oscuros, texturas ásperas, cortes secos que denuncian más que un proceso geológico – anuncian una herida. El volcán de Calhau, en la isla de São Vicente, Cabo Verde, parece exhausto, como si algo le hubiera sido arrancado en silencio. ¿Podés ver las marcas extractivistas en la imagen? Este ensayo ocurre en la inmersión del paisaje del volcán de Calhau, donde laten un movimiento y una vida imperceptibles a nuestros ojos mediados por la tecnología audiovisual.[3] Mirando con atención, podés ver que el volcán padece; están expuestas las entrañas de la tierra, heridas por la extracción de materiales inertes para la construcción civil. Esta experiencia sensible del lugar y del paisaje constituye uno de los contextos de investigación en

---

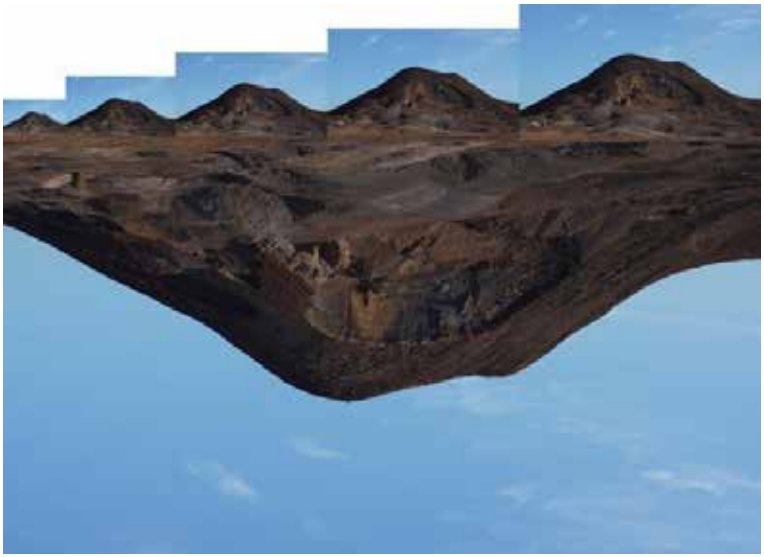
1 Este texto fue escrito en respuesta a la invitación para participar en el Encuentro Internacional de Arte/Educación: Grupos de Investigación EnREDE [2 al 6 de diciembre de 2023], en la mesa "Arte/Educación e interculturalidad". El Encuentro se llevó a cabo en el Instituto de Artes de la Universidad Estatal Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) y fue promovido por el Grupo de Investigación Borrando Fronteras GEPABOF, en colaboración con el i2ADS (Instituto de Investigación en Arte, Diseño y Sociedad) – Portugal; ECAV (Grupo de Investigación Educación y Cultura Audiovisual) – España; el Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes – Argentina; con el apoyo de la UNESP y su Programa de Posgrado en Artes.

2 A esta constelación de pensamiento y acción que integra este ensayo, y a todas las personas que, antes que yo, lucharon por y estructuraron espacios de construcción de conocimiento más democráticos, permitiéndome acceder a la academia, y a quienes se han atrevido a ser, pensar y hacer arte y educación, educación artística – les agradezco.

3 Para el vídeo: https://bit.ly/Cuando-o-vulcao-padece

los que trabajo, y es a partir de ella que propongo una reflexión sobre prácticas de dádiva,[4] afecto y escucha como esfuerzos relacionales de resistencia frente a los extractivismos de la tierra, de las personas y de las ideas.

Figura 1. Rita Rainho, Montaje de fotogramas del video *Cuando el Volcán Padece*, 2023. Video, 06'06", Calhau, Isla de São Vicente, Cabo Verde.



Esta reflexión está anclada en la herencia de los movimientos feminista, ecologista, anticolonial, anticapitalista y, en particular, en el propio recorrido del 'movimento intercultural IDENTIDADES',[5] que se construye a partir de la tensión productiva entre la distancia y la proximidad de quienes viven entre el sur y el norte geográficos –en este caso, entre Cabo Verde y Portugal. Esta posición convoca un compromiso constante con la duda, la inquietud

4 Nota del Editor: Aunque en la Argentina la palabra "dádiva" es utilizada habitualmente para aludir a situaciones de caridad, corrupción o clientelismo, lo que puede empañar el sentido aquí pretendido, se decidió conservar este término del original en portugués dado que también en nuestro idioma posee el sentido de dación, donación, obsequio, don, y porque de esta manera se preserva el vínculo con la *Obra Dádiva* mencionada más adelante (Almeida, 2023; ver también nota 8).

5 El 'movimiento intercultural IDENTIDADES' nació en 1996 con estudiantes, docentes y artistas vinculados/as a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Oporto (FBAUP), estableciendo relaciones con escuelas y comunidades de Brasil, Cabo Verde, Mozambique y Portugal [identidades.up.pt]. En 2010 se constituyó como IDENTIDADES_ Colectivo de Acción e Investigación (ID_CAI) en el seno del i2ADS Instituto de Investigación en Arte, Diseño y Sociedad de la FBAUP, Portugal, reconociendo la herencia de las relaciones previamente establecidas y la necesidad de cuidarlas ahora desde la integración e investigación junto a investigadoras, docentes, estudiantes, artistas e interventoras en programas comunitarios de desarrollo endógeno y sostenible, en la amplia geografía de la Comunidad de Países de Lengua (oficial) Portuguesa.

y el deseo de perseguir prácticas colectivas, experimentales e implicadas, que entrelacen la investigación artística con los desafíos políticos y sociales contemporáneos. Es justamente en este contexto que la interculturalidad crítica, tal como fue formulada por Catherine Walsh, se revela central. Alejándose de la idea de la diversidad como problema y de la tolerancia como solución, en palabras de la autora (2012, p. 65), "el punto medular es el problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado". Se trata de una postura que rechaza tanto la neutralidad liberal como el multiculturalismo funcional –este último, según Walsh, sirve a "los intereses y necesidades de las instituciones sociales"– y propone, en cambio, una escucha y un actuar enraizados en la experiencia de "quien sufrió un histórico de subjugación", de sus aliados y aliadas, y de todos los que luchan por una "refundación social" mediante la creación de "mundos otros" (Walsh, 2012, p. 65).

En este recorrido, mi formación –y formateo– en las bellas artes en el norte político acentuó una incomodidad con las narrativas de excelencia, neutralidad y universalidad del conocimiento y del arte. Narrativas que, muchas veces legitimadas en nombre del desarrollo, de la democracia y del discurso financiero neoliberalista, tienden a reproducir la lógica extractivista y neoliberal, silenciosamente opresora, que excluye y/o domestica saberes, voces y prácticas enraizadas en otras geografías y epistemologías. Son sobre estas teorías y prácticas inestables que me interesa reflexionar en este ensayo sobre decolonizar la educación artística[6] –no como una propuesta cerrada o una metodología sistematizada, sino como una apertura. Una apertura hacia otras prácticas posibles en el sur, donde el cuerpo, el territorio y la escucha se convierten en principios orientadores de una investigación artística que resiste, afecta y transforma.

2. Decolonizar la educación artística: entre crítica, desplazamiento y *reexistencia*

Es importante retroceder un poco en la historia para poder explicar mejor la incomodidad que me atraviesa. Las artes en la educación occidental se remontan a finales del siglo XVIII, estableciéndose durante el siglo XIX como productoras de 'civilización', siendo usadas como bandera de las naciones que pretendían mostrarse más desarrolladas (Martins, 2018). Sin embargo, es en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial que la educación artística cobra cuerpo, convirtiéndose en un campo de gran inversión internacional y de interés político. En la 1ª y 2ª conferencia general (1946-47) de la entonces creada UNESCO, la educación artística fue destacada como un área a ser privilegiada, pero también, inevitablemente, instrumentalizada por los regímenes político-financieros de orientación capitalista.

---

6 Decolonizando la educación artística – a partir de posibilidades de otras prácticas en el sur — Proyecto individual de empleo científico de la Fundación para la Ciencia y Tecnología: Decolonizing Arts Education: The Possibility Of Other Practices In Arts Education In The Cplc - Community Of Portuguese Language Countries [2020-2026].

Aunque la intención de poner la educación artística en el centro de la formación humana haya sido inicialmente impulsada por un afán de justicia, verdad y paz, la UNESCO ha sostenido una visión universal de la educación, basada en una epistemología eurocéntrica (Dabashi, 2015), visible en la Hoja de Ruta de Educación Artística de 2006 y en la de Seúl de 2010. Su visión de "aplanamiento" busca una uniformización global promoviendo un modelo único de educación que descuida las especificidades culturales, históricas y territoriales de los diferentes contextos. Las formas en que el racismo y la supremacía blanca constituyen el campo de la educación aún no son discutidas con amplitud (Kraehe, Gaztambide-Fernández y Carpenter, 2018). Este campo se expandió en el mundo asociado al desarrollo de una sociedad capitalista y su modo de vida (Stankiewicz, 2009), determinando una aguda desigualdad social e injusticia cognitiva.

Esta perspectiva universalista no se limita a la retórica. Impone consecuencias directas sobre la manera en que la educación artística se implementa en países del Sur Político, como Cabo Verde. Reforzando lógicas neocoloniales, los modelos curriculares, los criterios de financiamiento y los discursos sobre excelencia pasan a ser dictados por organizaciones como el FMI, el Banco Mundial y la propia UNESCO. En este marco, la educación artística opera como tecnología de ajuste subjetivo, vaciando el arte de su potencial crítico y convirtiéndolo en una herramienta de gobernanza (Martins, 2023). En respuesta a este escenario, surgió la red Another Roadmap for Arts Education (2011), como plataforma de crítica a los documentos de la UNESCO y a las continuidades coloniales en el campo de la educación artística.

En este contexto, sigue siendo relevante preguntarse ¿de qué educación artística estamos hablando? ¿De qué arte en la educación? ¿De qué educación en el arte? ¿Estamos hablando de un arte cuyo concepto es en sí mismo fabricado por Occidente? ¿De un arte marcadamente del Norte Político o capturado en otras geografías y clasificado como arte? ¿O estaremos hablando de un arte de museo y no de un arte que forma parte de lo cotidiano? Como propone Catherine Walsh, es necesario romper con la "diferencia liberal" –aquella que tolera la diferencia solo bajo los marcos de la mercantilización– y avanzar hacia una "interculturalidad crítica" (Walsh, 2012), donde el arte pueda emerger como espacio de enunciación política y transformación situada.

Las preguntas proponen un ejercicio de desplazamiento para experimentar en conjunto. El objetivo es desaprender y deconstruir a través de las relaciones interculturales, especialmente en el contexto del Sur político. Este enfoque ocurre dentro de la acción-investigación del ID_CAI. La práctica de decolonización emerge a partir de las tensiones y relaciones vividas, basada en la interculturalidad crítica. Así, el foco está en la implicación en las experiencias y no en la búsqueda de respuestas definitivas. Tal como formulada por Catherine Walsh, la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente; es un proyecto por venir, nacido de las luchas de los pueblos subalternizados y sus aliados, que apuntan a la refundación social y epistémica de mundos otros. No es un horizonte dado, sino una construcción viva y situada, que "aún no existe; es algo por construir", y "(...)transformación de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, racializa-

ción, subalternización e inferiorización de seres, saberes y modos, lógicas y racionalidades de vida." (Walsh, 2012, p. 66).

Es en ese espíritu que propongo compartir tres pequeñas historias –no como ejemplos ilustrativos, sino como semillas de una praxis colectiva– y, a partir de ellas, sugerir tres esfuerzos anticoloniales y tres dimensiones del extractivismo que nos atraviesan históricamente:

> a) La lógica de *la dádiva y la cosecha* –prácticas que reconocen los ritmos de la naturaleza y cultivan una relación de *reciprocidad con la tierra*– ofrece un contrapunto al extractivismo de la tierra, marcado por la explotación intensiva de los recursos naturales sin retorno al ecosistema;
>
> b) La centralidad del *afecto y la colaboración desafía el extractivismo de las personas*, expresado en la instrumentalización de los cuerpos y del trabajo. Estas prácticas proponen formas de relacionalidad ética, fundadas en el cuidado mutuo y la copresencia;
>
> c) El tiempo de la *escucha y la co-creación* se oponen al *extractivismo de las ideas*, presente en la apropiación de saberes ajenos sin reconocimiento ni diálogo. Son caminos de insurgencia epistemológica que afirman el conocimiento como encuentro y reciprocidad.

3. De la dádiva a la cosecha: cultivar como contrapunto al extractivismo de la tierra

Aquí comienza una historia de dádiva y cosecha en la isla de São Vicente, en Cabo Verde, que se inscribe como resistencia al extractivismo de la tierra. Según Acosta y Brand (2018, pp. 36-37), el concepto de extractivismo –articulado con ideas como "acumulación primitiva", "acumulación por despojo" o *extrahección*– ayuda a comprender la evolución del "desarrollo" y el "subdesarrollo" como dos caras de un mismo proceso continuo y neocolonial de expansión del sistema capitalista mundial. El extractivismo precede a la deforestación y prepara el terreno para la plantación, institución crucial en la expansión de los imperios y de los proyectos pos imperiales (Haraway, 2016). La plantación, basada en la apropiación de la tierra y en la explotación de la fuerza de trabajo atravesada por jerarquías interseccionales de raza, género y clase, destruyó ecosistemas mediante monocultivos destinados a la exportación.

La historia que comparto se enfrenta con la herencia de la plantación de algodón del colonialismo portugués. En 2018, junto al colectivo Neve Insular [instagram.com/neveinsular/], iniciamos –Vanessa Monteiro y yo–, en colaboración con la Asociación Agropecuaria de Calhau y Madeiral (AAPCM), el cultivo agroecológico de algodón en la isla de São Vicente, Cabo Verde. Rescatamos para reinventarlo, en los ámbitos agrícola, educativo y artístico, la historia y la cultura del algodón –símbolo del sistema esclavista y de un régimen cultural fundado en la explotación. La constelación viva de este cultivo es una forma de resistencia

sobre la que investigo.[7] En las prácticas del colectivo Neve Insular percibo un movimiento colectivo de dádiva y cosecha, por la diversidad y el cuidado de la tierra (Rainho, 2022, 2021a).

La dádiva implica un gesto de dar y cosechar que refuerza vínculos –una práctica-límite en el arte contemporáneo–, marcada por la incondicionalidad, la aleatoriedad y la incertidumbre (Almeida, 2023).[8] La cosecha, por su parte, es un concepto heredero de la Teoría de la Bolsa de Elizabeth Fisher, 1975 (Le Guin, 2020 [1986]), que rechaza las narrativas centradas en objetos de ataque y propone otro comienzo: la bolsa de la cosecha, el primer dispositivo cultural orientado al cuidado y al compartir.

Contra la lógica del extractivismo, recuperando la economía de la naturaleza y la del sustento (Mies y Shiva, 2021 [1993]), cultivamos en pequeña escala saberes, relaciones y prácticas junto a mujeres y escuelas del Valle, apostando por prácticas agro-culturales alternativas.

Queremos ser guardianas de la semilla endógena del algodón, de los saberes sobre la transformación de la fibra y de sus apropiaciones poéticas.

La *plantación* fue –y sigue siendo– un espacio de orden, crueldad, perversión y poder (Kilomba, 2020; Haraway, 2016), en el que el algodón es una de las materias primas sometidas a sistemas de explotación y violencia humana y ambiental (Beckert, 2015). Como señala Ferdinan (2022, p. 66), "designa las injusticias espaciales globales, las relaciones de poder y de dependencia entre lugares situados en distintos puntos del planeta. Así, la violencia de la *plantation* queda confinada en un *allá* lejano, mientras que los productos finales se consumen en un *aquí* tranquilo".

Estos regímenes aún hoy perduran bajo nuevas formas de extractivismo. Denuncias sobre trabajo forzado e impacto ambiental (Global Slavery Index, 2023) son acompañadas por movimientos como Slow Fashion (años 90) y Fashion Revolution (2013), que exponen las continuidades de estas estructuras en la actualidad. Así, el concepto de *plantationceno* (Haraway, 2016) se volvió para nosotras no una metáfora, sino un presente del pasado para cuidar y transformar con dádiva y cosecha. Es en el tiempo lento de ser y estar donde nos relacionamos en el día a día del cultivo del algodonero y enfrentamos las sombras de la *plantación* en el cultivo –lidiar con la sequía extrema, las plagas, el aislamiento y todas las necesidades a las que la población está sometida; lograr mantener la microescala del cultivo; garantizar condiciones para la formación con las mujeres y la interacción con las escuelas del Valle, así como visibilidad y debate en el círculo artístico.

---

7 En el proyecto de investigación AR.CV, acogido por el i2ADS, consideramos el algodón en Cabo Verde (CV) como una sinécdoque de la dimensión ecológica, política y cultural del colonialismo y del capitalismo que se vive a escala global. Reflexionamos sobre cómo el pensamiento y las prácticas artísticas en torno al algodón —su poder histórico y sus historias de resistencia— pueden provocar distintos procesos de transformación social.

8 "La palabra dádiva tiene un doble origen, fundamental para comprender su dinámica como proceso estético y relacional. Sus raíces están entrelazadas en los verbos dar y retirar, así como en el gesto de encadenamiento —aún presente en el francés cadeau— que le confiere el sentido de refuerzo de los vínculos sociales, como eslabones de una cadena que se entrelazan. Es en este gesto contradictorio donde la lógica de la dádiva se convierte en una práctica-límite en el arte contemporáneo". Fragmento original del texto curatorial de la exposición Obra Dádiva, Maputo, Mozambique.

Arriesgamos con prácticas agro-culturales que desafían los sistemas globales explotadores y extractivistas de producción de fibras, materias primas y alimentos (Fuad-Luke, 2022). Y, como contrapunto al extractivismo de la tierra, proponemos un movimiento de dádiva y cosecha en defensa de la diversidad y del cuidado del suelo, del algodonero, de especies anti-desertificación y de las personas en el mágico Valle del Madeiral.

4. El afecto y la colaboración enfrentando los peligros del extractivismo de las personas

La crítica al extractivismo no se agota en la denuncia de las prácticas de explotación de la tierra. También es un modelo relacional, muchas veces marcado por lógicas de extracción que afectan con mayor severidad a las personas más pobres y a quienes enfrentan opresiones por clase, raza y género. Maria Mies (2021 [1993], p. 38) afirma además que "(...) no se puede comprender una situación social insoportable a menos que se intente cambiarla". En el contexto del colectivo Neve Insular, y del proyecto de investigación asociado que lidero, ¿cómo alejarnos de la extracción, del agravamiento de las discriminaciones y desigualdades?

Hay muchas asimetrías entre las personas involucradas en las prácticas artísticas agro-culturales del colectivo, y en los procesos de investigación artística con participación de comunidades históricamente marginadas. Actuamos en ese umbral: entre la urgencia de transformar realidades sociales injustas y el riesgo constante de reproducir, aunque involuntariamente, formas extractivistas de relación con las personas.

En este movimiento, aprendo que la propia investigación artística no es neutral. Las relaciones entre artistas y la comunidad local, entre investigadoras e hilanderas, agricultores, entre quienes vienen de la ciudad y quienes permanecen en el interior de la isla, reflejan jerarquías invisibles de género, raza, clase y lugar de residencia. Así, la lucha contra el extractivismo de la tierra se entrecruza con la lucha contra el extractivismo de las personas. Esta elección es política. Involucra cuestionar la propia estructura que desvaloriza el trabajo de las mujeres, sobre todo en el medio rural, y clasifica como "no producción" todo aquello que sostiene la vida fuera de los circuitos del capital. "La transformación de valor en desvalor, trabajo en no trabajo y conocimiento en no conocimiento", como denuncia Vandana Shiva (2021, p. 26), es una operación estructural del patriarcado capitalista, expresada en la propia lógica del PIB – que, como señala, muchas ya llaman "problema interno bruto".

En Cabo Verde, esto se manifiesta en la pobreza extrema de las mujeres rurales (25%, Informe del Instituto Nacional de Estadística, 2021), en la desarticulación de las cadenas productivas artesanales, en la invisibilidad del arte y del diseño textil comunitario, y en la casi extinción de saberes como el *pano d'obra* –pieza emblemática del arte popular nacional. Estos datos no son meras estadísticas, sino expresiones de la vulnerabilidad acumulada por siglos de explotación, colonialismo, racismo y desprecio hacia las economías de subsistencia.

Como respuesta, establecemos que todo trabajo realizado por cualquier persona involucrada es remunerado. El colectivo y el proyecto de investigación han desarrollado diversas estrategias para sortear las lógicas del capital y garantizar que el trabajo de las mujeres, agricultores y colaboradores sea reconocido también financieramente. Financiamientos de investigación, cooperación internacional, campañas y venta de productos de arte y diseño son ejemplos de los mecanismos que sostienen esta utopía. Ninguno de estos mecanismos está libre de desafíos. Cada uno plantea cuestiones éticas y políticas: ¿cómo responder a las urgencias locales, a las metas y necesidades de las personas en los distintos ejes agroecológicos, educativos y artísticos, y al mismo tiempo enfrentar las exigencias legales y de mercado? Sin embargo, la combinación de estos mecanismos a favor de una futura soberanía puede promover una mayor justicia social para el movimiento de resistencia, luchando por el sentido del *buen vivir* (Acosta, 2016) – en esta isla de clima semiárido.

Estos mecanismos solo tienen sentido cuando son contaminados y subvertidos por la dimensión afectiva y colaborativa. Crear espacio y tiempo para el ser y estar en común, más allá del trabajo, es parte esencial del proceso. Gestos de co-presencia, afecto y colaboración aseguran vínculos y responsabilidades compartidas – y también exigen el reconocimiento del trabajo implicado. Así, en contraste con muchos proyectos de arte relacional o investigaciones con participación comunitaria, apostamos por una dimensión ética que garantice un involucramiento que contemple la justicia ambiental y social. Por eso, los gestos de afecto y colaboración son centrales, no como una romantización del cuidado, sino como una ética relacional. Convocan una responsabilidad concreta en las formas de estar, producir, crear e investigar. Comprendemos, por ejemplo, que comer juntas la planta que sembramos o hilar juntas el algodón que cultivamos son acciones tan importantes como los resultados materiales del proyecto. Esos pequeños gestos impactan en otro paradigma: no el de la apropiación, sino el de la co-presencia.

5. Escucha y co-creación: enfrentar el extractivismo de las ideas

La escucha profunda y la co-creación insurgente pueden ser semillas de resistencia frente al extractivismo de las ideas –una práctica sistemática de apropiación de saberes oprimidos sin reconocimiento, reciprocidad ni diálogo. Al igual que la tierra y las personas, los conocimientos fueron (y siguen siendo) colonizados: separados de las comunidades que los cultivan y, muchas veces, transformados en capital académico, institucional o artístico.

Y esta última historia se sitúa once años antes del surgimiento de Neve Insular, cuando el problema del algodón ya me atravesaba. En 2007, visité por primera vez el quilombo[9] de

9 Según la CONAQ – Coordinación Nacional de Articulación de las Comunidades Negras Rurales Quilombolas (Brasil) [conaq.org.br]: "El Territorio Remanente de Comunidad Quilombola es una concreción de las conquistas de la comunidad afrodescendiente en Brasil, fruto de múltiples y heroicas resistencias al modelo esclavista y opresor instaurado en el Brasil colonial, así como del reconocimiento de esa injusticia histórica. Los remanentes

Conceição das Crioulas, en Pernambuco, Brasil. Según la tradición oral, por el siglo XVIII, seis mujeres negras y más tarde un hombre llamado Francisco José, que había huido de una guerra, se unieron para fundar el quilombo, comprando las tierras a través de la venta de algodón cultivado e hilado en tierras arrendadas. Allí permanecieron en comunidad hasta el día de hoy (AQCC, 2011). En ese contexto, el algodón se convirtió en un símbolo de resistencia colectiva frente al extractivismo de personas –la violenta captura de cuerpos africanos para el trabajo esclavizado (Rainho, 2021b).

La invisibilidad del algodón en el quilombo de Conceição das Crioulas no implica ausencia, ya que se manifiesta en la tradición oral de la comunidad. Las profesoras y artesanas relatan la historia del origen de la comunidad, siendo guardianas no solo de las semillas y los husos, sino también de la memoria colectiva que se reactiva en lo cotidiano.[10] Me parece que ahí reside lo que he llamado "ser-pensar-hacer algodón", condensado en la memoria y en las luchas. ¿No es eso parte del arte y de la educación artística que deseamos?

La historia de extractivismo de personas que dio origen al quilombo también atraviesa nuestra relación con él hoy. Exige afecto, escucha y cuidado en los vínculos. Tal vez lo que se nos pide no sea solo comprender, sino dejarnos afectar: reconocer que la colaboración requiere escucha, vulnerabilidad y el compromiso de hacer juntas, en ritmos y tiempos compartidos.

Hoy el quilombo cuenta con cinco maestras y una doctora, todas ellas lideresas fundamentales. El 10 de octubre de 2023, Fabiana Vencezlau, una de estas líderes, defendió su tesis de maestría en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul: "*Cuentan los más viejos: ancestralidad, oralidad y resistencia en el quilombo de Conceição das Crioulas*". Me invitó a participar como jurado. Viví allí un momento simbólico de transformación de la academia, marcado por tres gestos: i) La defensa de su tesis se realizó en su comunidad y no en el espacio académico tradicional, invirtiendo así la lógica de la devolución tardía o inexistente, a favor del encuentro directo; ii) El trabajo integró formas de conocimiento que desafían las normas académicas, como la poesía de cordel y un video colectivo con múltiples voces participantes; iii) Una maestra quilombola, lideresa local y primera docente de la autora, también formó parte del jurado. La transformación expresada en estos tres gestos nos obliga a volver a las preguntas iniciales: ¿cómo las narrativas de excelencia del conocimiento y del arte tienden a reproducirse en nombre de una educación artística "universal"? ¿Y cómo ejercer una crítica situada, desde la interculturalidad y los lugares de enunciación?

La convocatoria para una presentación final de maestría en el quilombo de Conceição das Crioulas me obligó a repensar mi discurso de intervención. Las palabras a veces resultaban inadecuadas para la academia, otras veces para las personas del quilombo. Fabiana

---

de quilombo se definen como grupos étnico-raciales que poseen una trayectoria histórica propia, con relaciones territoriales específicas y una presunción de ancestralidad negra vinculada a la resistencia frente a la opresión histórica sufrida. Su caracterización debe basarse en criterios de autoidentificación, tal como es reconocida por las propias comunidades, y en concordancia con lo establecido por el Convenio de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales."

10 Ver más en Silva (2020).

Vencezlau (2023, p. 17) afirmó que: "*Para mí, la escritura es una forma de colonizar. Yo soy oralidad. Yo soy oral-esencia*." Esta perspectiva de sí misma, como comunidad y vehículo de ancestralidad, propone conceptos fuertes capaces de debilitar los del opresor (Bispo, 2023). En mi discurso, reconocí la potencia de esos conceptos y de la constelación comunitaria que acogió el proceso de Fabiana, recibiéndola de vuelta. Resalté los aprendizajes que tuvimos a lo largo de mi relación como investigadora y artista con la comunidad, entendiéndolos como instrumentos para la defensa de una interculturalidad crítica –basada en la construcción conjunta del porvenir–.

La fascinación que ejerce sobre nosotras el modo de vida colectivo en el quilombo de Conceição das Crioulas tal vez tenga su origen en el fracaso de las narrativas salvacionistas que nos fundaron, o en el deseo de rescatar una libertad perdida. Sin embargo, en estas colaboraciones no se vive la nostalgia de un pasado revolucionario. Vivimos el verbo *aquilombar*[11] con confianza, complicidad y el deseo de seguir inventando un presente que deje semillas para futuros más justos. Por eso, te invito a leer la tesis de Fabiana y a aprender con el Quilombo de Conceição das Crioulas.

6. Un volcán de esfuerzos anticoloniales

Vuelvo a la imagen y al sonido expresado en el video, recuerdo el viento, fuerte y continuo, que ocupa lugar y toma su tiempo. El Volcán del Calhau, cuerpo violado por el extractivismo de la tierra y de las personas, es testigo de estos esfuerzos anticoloniales, no ilustrando mi discurso, sino evocando el discurso indecible de la Naturaleza capitalizada –todo y cualquier elemento vivo convertido en propiedad, susceptible de generar valor económico. A pesar de eso, el video contiene en sí la presencia de un movimiento y vida imperceptibles a nuestros ojos humanos y determinantes para las relaciones de resistencia frente a las formas de extractivismo que enuncio en este ensayo.

Este ensayo parte del Volcán del Calhau para reflexionar sobre cómo la Naturaleza ha sido fragmentada y transformada en mercancía. Elementos que antes estaban integrados en ecosistemas vivos pasan a ser aislados, se les asigna un precio y son insertados en el mercado bajo categorías como "capital natural" o "servicios ambientales" (Gudynas, 2019, p. 25). Esta lógica, como señala el mismo autor, convierte incluso las funciones ecológicas en activos financieros, guiada por una racionalidad orientada a la eficiencia y al retorno. Contra esta visión utilitarista, Gudynas propone una ética biocéntrica, basada en el reconocimiento de los valores intrínsecos de la Naturaleza –es decir, su existencia como fin en sí misma y no como medio para fines humanos. Esta perspectiva abre espacio para imaginar políticas ambientales alternativas, orientadas por principios de justicia ecológica y respeto a las múltiples

11 El término "aquilombar" ganó expresión pública en Brasil con la intensificación de las políticas afirmativas y del movimiento social quilombola, y hoy se utiliza para incentivar la acción de unirse en defensa de los derechos, construir espacios de autonomía y afirmar la ancestralidad quilombola en contextos contemporáneos.

formas de vida. Estas prácticas, a su vez, se alinean con los esfuerzos anticoloniales de la dádiva y la cosecha identificados en las prácticas artísticas de Neve Insular y en los proyectos de investigación asociados.

Este mismo proceso de mercantilización se extiende a las personas, especialmente a las comunidades históricamente explotadas. Como denuncian Mies y Shiva (2021 [1993]), el extractivismo afecta los cuerpos con la misma lógica que afecta los territorios: ambos son vistos como fuentes a ser agotadas. El ecofeminismo, en este sentido, articula una crítica profunda a las estructuras de poder que unen capitalismo, patriarcado y colonialismo. En respuesta, propone la soberanía –sobre los cuerpos, los saberes y los territorios– como camino de resistencia y reapropiación de la vida. En las prácticas artísticas y proyectos de investigación asociados, reconocemos el afecto y la colaboración como parte esencial de estos esfuerzos anticoloniales contra el extractivismo de las personas.

La idea de soberanía ecofeminista también se refleja en la práctica de la escucha y la co-creación en los procesos de investigación. En lugar de extraer ideas, conocimientos y experiencias de las comunidades en su involucramiento real, este enfoque propone un modo de investigación que genera afecto y colaboración, como esfuerzo anticolonial contra el extractivismo de las personas. Pero también como un acto de respeto a la autonomía y a la contribución activa de los sujetos implicados, valorizando sus voces y sus perspectivas sin reducirlas a objetos de estudio. Este movimiento de contra-extractivismo intelectual reconcilia el conocimiento y la vida, reconociéndolos como procesos dinámicos e interdependientes de altísimo valor para la transformación de la academia y del conocimiento producido. En la relación con las crioulas del quilombo de Conceição das Crioulas, buscamos reunir estos esfuerzos anticoloniales de *aquilombarse* que ofrecen una perspectiva alternativa al extractivismo de ideas, cultivando una producción de conocimiento que respete la memoria, la resistencia y las formas de vida colectivas.

El video, al evocar esas presencias y fuerzas invisibles, señala estas alternativas impulsadas por esfuerzos anticoloniales: modos de existir que escapan a la lógica de la explotación y se enraízan en relaciones de cuidado. En lugar de "extraer" significados o historias de manera unilateral, invita a la escucha y a la co-creación, prácticas que pueden entenderse como una forma de resistencia activa frente a la lógica del extractivismo en sus múltiples dimensiones –de la tierra, de las personas y de las ideas. Reconocer estas formas interconectadas de extractivismo es fundamental para que las prácticas de investigación en educación artística decolonial puedan enfrentar efectivamente las violencias que atraviesan el planeta y las relaciones humanas.

Bibliografía

Acosta, Alberto (2016). *O bem viver - uma oportunidade para imaginar outros mundos*. San Pablo: Autonomia Literária, Elefante.

Acosta, Alberto y Brand, Ulrich (2018). *Pós-extrativismo e decrescimento: saídas do labirinto capitalista*. San Pablo: Elefante.

Almeida, Paulo (2023). *Obra Dádiva* [exposición en Instituto Camões]. Maputo, Moçambique.

AQCC [Associação Quilombola de Conceição das Crioulas/Comissão de Educação] (2011). *Nosso Território-Conceição das Crioulas*. Salgueiro: AQCC.

Beckert, Sven (2015). *Empire of Cotton: A Global History*. Nueva York: Vintage.

Bispo dos Santos, Antônio (2023). *A terra dá, a terra quer*. San Pablo: Ubu Editora, PISEAGRAMA.

Dabashi, Hamid (2015). *Os não europeus podem pensar?* Londres: Zed Books.

Ferdinan, Malcom (2022). *Uma ecologia decolonial: Pensar a partir do mundo caribenho*. San Pablo: Ubu Editora. https://doi.org/10.3917/ls.ferdi.2019.01

Fuad-Luke, Alastair (2022). *Field Explorations: Design- and arts-based practices towards viable agri-cultures*. Berlín: Agents of Alternatives.

Global Slavery Index (2023). Report Global Slavery Index. *Walk Free*. https://www.walkfree.org/resources/

Gudynas, Eduardo (2019). Direitos da Natureza - Ética biocêntrica e políticas ambientais. San Pablo: Editora Elefante.

Haraway, Donna (abril de 2016). Antropoceno, Capitaloceno, Plantationoceno, Chthuluceno: fazendo parentes. *ClimaCom Cultura Científica - Pesquisa, jornalismo e arte, 3*(5), 139-146.

Kilomba, Grada (2020). *Memórias da plantação - Episódios de racismo quotidiano*. Lisboa: Orfeu Negro.

Kraehe, Amelia; Gaztambide-Fernández, Rúben y Carpenter, II, B. Stephen (ed.) (2018). *The Palgrave Handbook of Race and the Arts in Education*. Cham: Palgrave Macmillan.

Le Guin, Ursula (2020 [1986]). *A ficção como cesta: uma teoria e outro textos*. Lisboa: Dois Dias Edições.

Martins, Catarina S. (2018). The Alchemies of the Arts in Education. Problematizing Some of the Ingredients of the Recipe. En Benjamin Jörissen, Leopold Klepacki, Tanja Klepacki, Victoria Flasche, Juliane Engel y Lisa Unterberg (ed.), *Spectra of Transformation* (pp. 41–57). Munster y Nueva York: Waxmann.

Martins, Cat (2023). Introduction to 'The Historicization of the Creative Child in Education'. En *The Historicization of the Creative Child in Education*. Porto: i2ADS Edições.

Mies, Maria y Shiva, Vandana (2021 [1993]). *Ecofeminismo*. Belo Horizonte: Luas Editora.

Rainho, Rita (2021a). A insurgência de uma plantação de algodoeiro hoje: dos tempos de

magia escrava à resistência cultural pós-independência em Cabo Verde. En Edite Colares y José Carlos de Paiva (ed.), *Experiências em Educação Artística e Decolonialidade* (pp. 78-94). Porto: i2ADS Edições. https://i2ads.up.pt/wp-content/uploads/2022/07/ExperienciasemEAeDecolonialidade.pdf

Rainho, Rita (2021b). Lutas dos saberes negr@s na educação artística – memória do algodão entre Brasil e Cabo Verde. En Amanda Midori y Sidiney Peterson (ed.), *O ensino artístico que temos e o que queremos: posturas, histórias e experiências no Brasil e em Portugal* (pp. 50-59). Porto: i2ADS Edições.

Rainho, Rita (2022). Cultivar algodão, despir a violência e o esquecimento. Carla Paoliello y Cláudia Albino (ed.), *Design e Artesanato - 22 verbos para 24 autores* (93-120). Aveiro: UA Editora.

Silva, Givânia Maria da (2020). *Caderno educação escolar quilombola*. Brasilia: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais. (Coleção Cadernos de Projetos Educação e práticas comunitárias: educação indígena, quilombola, do campo e de fronteira nas regiões Norte e Nordeste do Brasil) https://praticaseducativas.org.br/documentos/educacao_escolar_quilombola.pdf

Stankiewicz, Mary Ann (2009). Capitalizing Art Education: Mapping Internacional Histories. En Lina Bresler (ed.) (2005), *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer.

UNESCO (2006). *Roteiro para a educação artística*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.

UNESCO (2010). *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*. The Second World Conference on Arts Education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692

Vencezlau, Fabiana (2023). *Contam os mais velhos: ancestralidade, oralidade e resistência no quilombo de Conceição das Crioulas - PE Brasil* [disertación de maestría]. Mestrado em Letras, UFRGS, Porto Alegre.

Walsh, Catherine (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, *15*(1-2), 61-74.

Un favor a la poesía. Experiencias poéticas para reconstruir el pasado reciente

Silvana Nicolini

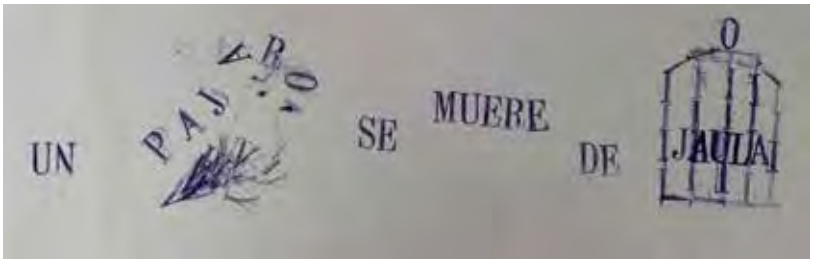
Directora de la Dirección de Educación Artística de la provincia de Buenos Aires

Ayelen Dias Correia

Coordinadora pedagógica - Dirección de Educación Artística de la provincia de Buenos Aires

Poetas, cantores
Deshollinadores de la vieja memoria
Rumiadores celestes de palabras
Caballeros andantes de la melancolía
Buceadores de la magia
Filatelistas de la ceniza
Lamas de los papelitos
Amigos míos
No vayamos a olvidarnos de la luz
Que no está allá arriba ni tan lejos
Sino aquí
Por estos lados.

Lucina Álvarez



Presentación

La Dirección de Educación Artística, dependiente de la Subsecretaría de Educación de la provincia de Buenos Aires, plantea como líneas de acción 2023-2027 seis ejes de trabajo

transversales[1] a todo sistema educativo bonaerense, en las cuales se propone la revisión, la transformación y el acompañamiento de las prácticas pedagógicas en Arte, tanto en instituciones que desempeñan la educación obligatoria como aquellas que pertenecen a la modalidad específicamente.

Entre ellas, es posible destacar como línea principal el *fortalecimiento de la educación artística como modalidad transversal en todo el sistema educativo bonaerense*, considerando estrategias de acción, basadas en el acompañamiento a inspectoras e inspectores que permitan, en ese trabajo conjunto, robustecer y jerarquizar las prácticas de enseñanza artística en el territorio bonaerense.

En el marco del aniversario de los 140 años de la Ley 1420, una ley que contempló la educación artística desde una perspectiva utilitaria, ociosa y subsidiaria de otros campos del saber, es indispensable utilizar el espacio para seguir discutiendo y fortaleciendo la jerarquización de la educación artística como un campo de conocimiento específico.

Si bien a lo largo de la historia este paradigma fue sentando bases cada vez más sólidas, a partir de la aprobación de la Ley de Educación Nacional (Ley 26206/06), la Ley Provincial de Educación (13688/07) y la Resolución del CFE 111/10 específicamente para la educación artística en el sistema educativo nacional, en la actualidad se observan posicionamientos y prácticas pedagógicas en las cuales perduran características de paradigmas que no están vigentes en la política educativa actual de la DGCyE.

La educación artística como política reparatoria

En el marco de las líneas de acción político pedagógicas para la educación artística de la provincia de Buenos Aires se desarrolla el programa de Arte y Memoria que tiene como propósito relevar, difundir y promover la producción de experiencias artísticas, ya sea en clave de reparación y/o restauración o de creación, con el objetivo de propiciar espacios que habiliten la reflexión y la producción desde el arte, en la reconstrucción de las memorias del pasado reciente argentino.

El programa de *Archivo y la Verdad Histórica de la DGCYE* establece que el "Archivo Histórico" de las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires estará a cargo de un representante de la Subsecretaría de Educación, la que designará un referente permanente, el que articulará tanto la difusión y organización de las reparaciones de legajos ya producidas, como también las que se encuentran en curso de reparación.

En este contexto, la Dirección de Educación Artística de la provincia de Buenos Aires asume la responsabilidad política y el compromiso pedagógico de acompañar los actos administrativos de reparación de legajos de personas detenidas desaparecidas durante la última dictadura cívico militar.

---

1 Cabe aclarar, que cuando se refiere a la transversalidad en el sistema educativo bonaerense, pretende dar cuenta que, en cada institución educativa dentro de la provincia de Buenos Aires, existe un espacio curricular destinado a la educación artística. Estas instituciones recorren la Educación Primaria con jornada simple o completa, Jardines de Infante urbanos o rurales, Escuelas Secundarias orientadas o especializadas en arte, Escuelas de Educación Artística, entre otras.

En esta ocasión, el acto de reparación fue el de Lucina Álvarez,[2] docente detenida desaparecida el 7 de mayo de 1976, considerada pionera de la primera Escuela de Educación Estética (actualmente Escuelas de Educación Artística) de la provincia, situada en Ramos Mejía.

Allá por la década del 70, Lucina ya concebía el arte como un derecho y su acceso como una experiencia transformadora y revolucionaria. Hoy, a 48 años de su desaparición, Lucina sigue estando presente en su legado poético y en su forma de entender la educación como un acto de ternura y emancipación.

Escuela de Educación Artística Nº 1 Lucina Alvarez,[3] Ramos Mejía-La Matanza

La pedagogía de la memoria como campo de estudio realizó grandes aportes para delimitar un espacio de reflexión en torno a la transmisión de pasados conflictivos. En Argentina, particularmente, está asociado a las luchas de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Estos saberes entramados al campo de la educación artística permiten desarrollar experiencias poéticas del pasado reciente a través de *acciones* como rememorar, reparar, restaurar, señalizar, archivar, entre otras.

En esta oportunidad, el acto de reparación permitió al equipo pedagógico de la Dirección de Educación Artística trabajar de forma colectiva con el equipo de conducción y docentes de la Escuela de Educación Artística N° 1 Lucina Álvarez, con el propósito de construir un horizonte de posibilidades pedagógicas que permitan llevar adelante el acto de reparación desde lo administrativo, pero incorporando al mismo tiempo la producción artística.

Para esto fue elaborado un documento de trabajo para promover el intercambio de experiencias, conceptos, procedimientos y materialidades que permitan "*bucear*" en las profundidades de la historia de Lucina Álvarez, vincular aspectos biográficos y personales de su vida a partir de la construcción de producciones artísticas, generando un "encuentro, una convergencia y el entrelazamiento de pasado, presente y futuro" (Jelin, 2020).

El proyecto se encuadra dentro de la acción reparatoria y contempló tres ejes desde los cuales organizar el itinerario de trabajo a corto, mediano y largo plazo:

1) Reparación del legajo de Lucina Alvarez, docente detenida desaparecida el 7 de mayo de 1976, como acto administrativo que tiene un propósito político basado en revisar, renombrar y reparar las violencias materiales y simbólicas que dejó la dictadura cívico militar.

2) La reparación del legajo de Lucina Álvarez desde una perspectiva pedagógica en el marco del proyecto institucional.

---

2 Lucina Álvarez de Barros nació en Bembibre, León, España, el 28 de enero de 1945. Viajó a Buenos Aires, con sus padres a los dos años. El portero del edificio donde vivía con su marido, Oscar Osvaldo, informó que el 7 de mayo de 1976, durante tres horas, un grupo armado estuvo merodeando por los pasillos hasta que ubicó el domicilio buscado. Lucina y Oscar están desaparecidos desde entonces. Era docente. Colabor las revistas Momento, Buenos Aires Tango, El Juguete Rabioso, El Barrilete, y participó de la antología *Los que siguen* (Ediciones Noé, 1972).

3 La Escuela de Educación Artística nº1 de Ramos Mejía lleva el nombre de Lucina Álvarez desde el año 2010 a partir del acto de imposición de nombre en el cual participó a través del voto toda la comunidad educativa.

3) El impacto territorial que tiene esta acción reparatoria en el contexto escolar en particular y en la comunidad educativa, en general.

En relación a estos ejes mencionados se desplegaron algunos interrogantes que contribuyeron a la estructuración de la propuesta: "¿Qué sabemos de Lucina?"; "¿Cómo atraviesa a la escuela este desafío?"; "¿Cuáles son los sentidos de la transmisión de los "pasados que no pasan" a las nuevas generaciones?"; "¿Cómo opera en la producción artística el binomio entre ausencia y presencia? "¿Cómo hacer memoria en tiempos de crueldad y negacionismo?"

Figura 2. Fotografía de Lucina Álvarez.

El proyecto

La presentación de la propuesta se realizó en el marco del MoPI (módulo para la planificación institucional)[4] en la Escuela de Educación Artística, en la cual estuvieron presentes

4 "Las EEA cuentan con un Módulo de Planificación Institucional (MoPI), como espacio de encuentro en el cual las y los docentes junto al equipo directivo, desde una construcción colectiva, planifican, revisan, reflexionan y evalúan las prácticas pedagógicas que se desarrollan según el Proyecto Institucional. De este modo, la reflexión continua propicia la sistematización, el análisis y la producción teórica que caracterizan al conocimiento pedagógico artístico, y que constituye al MoPI en un espacio sostenido de investigación y capacitación docente (...)" Res. 771/23 Dirección de Educación Artística de la provincia de Buenos Aires.

el equipo directivo, docentes de la institución y parte del equipo pedagógico de la Dirección de Educación Artística.

Previamente al encuentro, se elaboraron diez proyectos breves seleccionando procedimientos constructivos y pautas de producción que vinculan aspectos de la vida de Lucina (escritora, docente, periodista, militante popular) con posibles formatos y dispositivos de producción artística.

El trabajo colectivo permitió conocer las propuestas, trabajar sobre ellas a partir de dispositivos de "mapeos espaciales", apuntes personales y colectivos, escrituras alternativas, visualizaciones para realizar el proyecto en los espacios, rincones y huecos que habitan la escuela, resignificación de las espacialidades a partir del uso de diversas materialidades, fusión, superposición, montajes e híbridos de los proyectos entre sí que permitan diseñar otros nuevos.

De esta manera, la escuela reunió una serie de materiales que permitieron organizar y darle cuerpo al proyecto de producción artística para el día del acto de reparación del legajo de Lucina Álvarez. Sólo por mencionar algunos:

- Elaboración de poemas visuales, caligramas y afiches con diversas técnicas gráficas.
- Señaladores.
- Montaje y reconstrucción del rincón de lectura en el cual Lucina trabajaba con las y los estudiantes.
- Realización de papel plantable y sellos.
- Tendederos y banderas.
- Siembra de poemas y textos.
- Producciones en torno a la poética de la mirada.
- Instalaciones sonoras.
- Sombras y siluetas.
- Flipbooks.

Cómo suena tu firma, Lucina

Entre los proyectos que integran la propuesta realizada en la escuela es interesante destacar el proceso y la producción de una de ellas.

Durante el inicio del intercambio de materiales artísticos y de archivo fue posible dar, a partir de un libro de firmas del año 1975-1976, con la firma de Lucina Alvarez. Ese registro aportaba la información necesaria con relación a su asistencia como docente y el momento en que deja de firmar a causa de la desaparición forzada en manos del Terrorismo de Estado. Un año después de esa ausencia se incluye en su legajo la leyenda "cese por abandono de cargo".

Figura 3. Acta de antecedentes y foja de servicios de Lucina Álvarez. Fuente: Archivo Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.

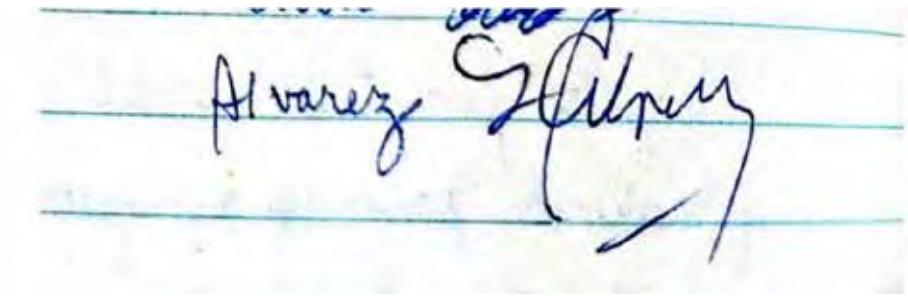
A partir de la presencia de la firma de Lucina, un grupo de docentes de música de la institución comienza un itinerario de trabajo a partir de la inquietud y la pregunta ¿Cómo suena tu firma, Lucina?

Para esto se llevaron a cabo bocetos y diseños involucrando diferentes lenguajes artísticos que permitan arribar de alguna manera al interrogante deseado.

A continuación, se comparte una síntesis del proceso en imágenes y audio, que nos permite acceder al boceto de obra que posteriormente se transformó en una instalación sonora en uno de los espacios de la escuela.

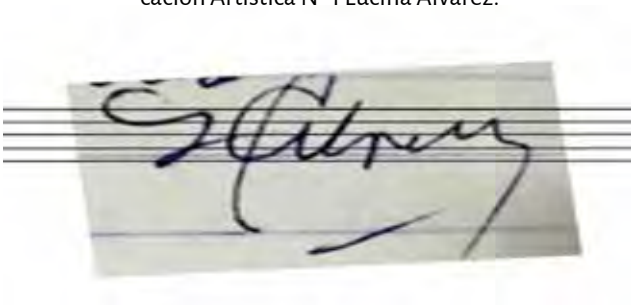
La primera aproximación al proyecto es el encuentro con la firma de Lucina.

Figura 4. Firma de Lucina Álvarez. Fuente: Archivo institucional Escwuela de Educación Artística N° 1 Lucina Álvarez, Ramos Mejía.



Luego de asociaciones, pruebas y ensayos, se define llevar a cabo el montaje de la firma de Lucina a un pentagrama a partir del procedimiento de superposición.

Figura 5. Fotografía del proceso de montaje de la obra. Fuente: Taller de música, Escuela de Educación Artística N° 1 Lucina Álvarez.



Con la firma superpuesta al pentagrama, se analizan los recorridos, diseños, trazos, el grosor de la caligrafía y se lo traduce al lenguaje musical a partir de la organización de elementos formales tales como alturas, intensidad, ritmo, melodía, tonalidad, entre otros.

Figura 6. Borrador en papel del proceso de transposición de la firma al lenguaje musical. Fuente: Taller de Música Escuela de Educación Artística Nº 1 Lucina Álvarez.

De esa transposición surgió esta breve pieza musical (disponible también en el código QR).

Cómo suena tu firma, Lucina

Lucina fue una militante de la ternura, una docente que las y los estudiantes jamás olvidaron; una constructora de mundos posibles e infinitos.

Lucina todavía sigue enseñando.

A modo de cierre

La educación artística es un derecho y una herramienta poderosa para la defensa de los derechos humanos ya que promueve las expresiones individuales y colectivas a través de las producciones de sentido simbólico.

Sus prácticas fomentan el respeto por la diversidad cultural y refuerzan de esta manera la identidad de un contexto social y político. Asimismo, a través del arte, las personas afirman su identidad y su derecho a existir en un espacio determinado y convocan, por medio de estas experiencias, al encuentro y a la reflexión sobre la pluralidad de perspectivas que coexisten en la sociedad.

Los territorios se construyen en diálogo cuando el arte permite que diferentes culturas, historias y luchas se entrelacen y conformen una trama de sentido. De esta forma, se favorece a la comprensión mutua y al respeto por los derechos humanos.

Bibliografía

Álvarez, Omar (2019). *Perros en invierno (y primaveras con Lucina)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Barenhaus.

Archivo Escuela de Educación Artística N° 1 "Lucina Álvarez", Ramos Mejía, La Matanza, Buenos Aires.

Biblioteca Nacional Mariano Moreno (2021). *HIJXS. Poéticas de la memoria*. https://www.bn.gov.ar/micrositios/exposiciones/categoria1/hijxs-poeticas-de-la-memoria

Burton, Gerardo (2020). Lucina. *Va con firma*. https://vaconfirma.com.ar/?articulos_seccion_719/id_11077/lucina

Catalano, Agustina (2025). Lucina Álvarez y una pieza en Barracas, En *Escritoras argentinas entre revoluciones y dictaduras: tramas afectivas, memorias, resistencias.* Temperley: Tren en Movimiento [En prensa].

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) (2020). *Ley 15204. Reglamenta la creación del Registro Único de Trabajadoras y Trabajadores Estatales y de Estudiantes Víctimas de Asesinato y/o Desaparición durante la Última Dictadura Cívico-Militar (1974-1983)*.

Jelin, Elizabeth (abril de 2020). La historicidad de las memorias. *Mélanges de la Casa Velázquez*, *50*(1), 253-258. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/143616

Cines y educaciones: encuentros en territorio escolar

Adriana Fresquet
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Universidade de São Paulo

Una de las cosas más lamentables para un ser humano es no pertencer a su tiempo.
Y sentirse así, un exiliado de su propio tiempo.

Paulo Freire (2021 [1983])

El uso del plural en este título anuncia el deseo de diversidad en el encuentro entre cines, educaciones en territorio escolar de pueblos latinoamericanos. Paulo Freire ya nos alertaba acerca de la importancia de asumir un compromiso con nuestro tiempo, sus cambios y necesidades. En relación a los medios, y pensando en la época, estrictamente la televisión convocaba nuestra atención para estar atentos a la manipulación que promueve el monopolio y al riesgo del tecnicismo ocultar la relación pedagógica.

Esos cines habitan algunas escuelas desde su propia invención, como testimonia Jean Renoir (Rohmer, 1968), que nació en el mismo año que el cinematógrafo, y recuerda que alrededor de sus 6 años de edad, en el colegio donde estaba internado, ya se veían películas todos los domingos. Sorprendería saber que, inclusive en Brasil, un cinematógrafo entró en cursos de formación docente en 1896, en la ciudad de Maranhão, y luego pasó a incorporarse en algunas escuelas (Liz Souza, 2022). Hasta hoy las imágenes en movimiento están presentes en algunas escuelas, pero el problema continúa siendo una cuestión de escala, en otras palabras, una cuestión de políticas públicas.

Creemos que, al hablar de cines, estamos pensando en una ecología de saberes que incluyen arte, ciencia, tecnología, industria y mercado. Al mismo tiempo, esos cines suponen diferentes pantallas y territorios, y significan segmentos diversos, tales como formación, producción, distribución y circulación, difusión y exhibición y, fundamentalmente, preservación.

Fundamentalmente, en relación a la formación docente, es preciso desafiar las formas tradicionales de pensar la enseñanza, invitando a la clase docente a ver la planificación como

un espacio de creación, planificar clases que promuevan la imaginación, la flexibilidad y la experimentación, especialmente en tiempos de incertidumbre y cambio (Augustowsky y Del Valle, 2023).

Cine y educación digital: una reflexión desde Brasil

En el contexto actual de las educaciones en América Latina, los cines y las tecnologías digitales han emergido como herramientas poderosas para la transformación pedagógica. La integración de acervos audiovisuales en las escuelas y la formación docente en el uso crítico de estos recursos no solo responden a la necesidad de modernizar la educación, sino que también promueven una pedagogía que se relaciona con la cultura y la identidad regional.

En Brasil, la Ley 13.006 de 2014 establece la obligatoriedad de la exhibición de películas brasileñas en las escuelas, con un mínimo de dos horas mensuales como carga curricular complementaria.[1] Esta iniciativa subraya la importancia de la presencia cultural en la educación, asegurando que los estudiantes estén expuestos a narrativas locales que reflejan su realidad.

Recientemente, la Ley 14.533 de 2023 y la 11.713 de 2023 que implementan el Plan Nacional de Educación Digital y la Estrategia Nacional de Escuelas Conectadas, respectivamente, amplían este marco, permitiendo la efectiva integración del cine y otros recursos audiovisuales en una estrategia más amplia de digitalización de la educación. Estas políticas buscan no solo conectar a las escuelas con el mundo digital, sino también hacer del cine un dispositivo central en la construcción de una educación más inclusiva y relevante para los estudiantes.

La necesidad de ampliar la ciudadanía digital y hacer viable la educación digital para la Educación Básica y la Educación Superior es innegable, sin embargo, diversas cuestiones centrales relacionadas con estas políticas públicas necesitan ser investigadas con urgencia, con el objetivo de proteger la privacidad de las personas involucradas y asegurar la soberanía digital. Lo analógico y lo digital deben habitar intensamente la escuela. La educación digital no puede convertirse en un palimpsesto de la educación analógica. Ambas son necesarias y pueden modelar otras formas de producción de subjetividad, autoconocimiento y relación con las personas y con el mundo.

Según el censo de 2022, la presencia de internet en Brasil alcanza un porcentaje sorprendente, ya que revela que el 91% de los hogares ya tenía acceso a la red. También sabemos que desde los años 90, con el acceso progresivo a dispositivos y conectividad, la tecnología ha estado cambiando nuestros hábitos de consumo, relaciones, estudio, ocio, entre otros, y que la pandemia acentuó definitivamente la "virtualización de la vida". Los datos publicados por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística dan testimonio de esta transformación tecnológica en curso en Brasil. Investigaciones recientes muestran que más del 80% del contenido digital es audiovisual y que en 2021, cada segundo, un millón de minutos de vídeo se transmitían por *streaming* o se descargaban en internet (Sousa, 2022). Sabemos que ese

1 Esta disposición alcanza a toda la educación básica, que en Brasil incluye el Nivel Inicial, la Primaria y la Secundaria.

contenido producido y compartido en internet circula organizado a partir de algoritmos que coordinan el consumo espiralado y recurrente del mismo. ¿Dónde queda la educación en este contexto? Y las escuelas, fundamentalmente, ¿cómo se sitúan?

Las escuelas

En las últimas décadas las ciencias de la educación, la psicología y la sociología parecen haber coincidido en descalificar la escuela por su obsolescencia, su falta de efectividad y de adaptación a los nuevos tiempos. Estamos cansados de escuchar que si resucitara un ingeniero o un médico que vivió hace cientos de años no podría trabajar hoy, no entendería las tecnologías empleadas, pero si un educador resucitase podría dar clases, tamaña la falta de actualización de la escuela y sus tecnologías. Al mismo tiempo sabemos que la escuela ha sido palco de castigos físicos y morales como comprueban las imágenes exhibidas en el Museo Pedagógico Pedro Varela (Montevideo, Uruguay) y Gabriela Mistral (Santiago, Chile), donde encontramos la niña lengua de trapo (charlatana), desaseada, el niño con orejas de burro o mordaza, las palmetas, las regletas para pegar en las nalgas o en las manos, el armario esquinero para encerrarlos en plena clase… En parte esas barbaries fueron superadas –al menos en relación con los castigos físicos–, pero sorprende la sofisticación de los mismos en nuestros días. Hoy podemos encontrar escuelas en China que distribuyen *headbands* entre sus estudiantes para controlar su atención.[2] La luz blanca se activa cuando están *off line*, la roja cuando están concentrados, y la azul cuando están distraídos. Esa información va inmediatamente a la computadora del docente y a los teléfonos móviles de sus padres. Es una forma panóptica perversa y sofisticada que tampoco reconoce que la atención concentrada no es siempre la que nos permite avanzar en la producción de conocimiento. Los períodos de distracción y variación de la atención abren para lo desconocido y lo nuevo con un poder de ampliación de nuestra conciencia que no tienen nada que ver con la repetición y la forma autorreferente de volver a pensamientos y juicios propios. El problema del aprendizaje de la atención, tomando como base la noción de cognición como invención, en el contexto de las ciencias cognitivas contemporáneas, es concebido como un trasfondo de variación de la cognición, superando su manifestación como un mero acto de prestar atención. Se destaca la suspensión de la actitud natural, la atención a uno mismo y un cambio en la calidad de la atención, que pasa de ser un acto de búsqueda de información a un acto de encuentro con la dimensión de virtualidad del yo. Es vital examinar su lógica circular, temporal y colectiva y revisar las diferencias entre distracción y dispersión, así como entre concentración y focalización, en relación con su papel en la cognición inventiva (Kastrup, 2004).

Las escuelas son espacios de aprendizaje de la atención fundamentales. En este sentido, Romo Ramos (2023) hace un verdadero elogio de la atención. Por eso cabe pensar a las es-

2 Publicación de *The World Street Journal* de 2022.

cuelas y las posibilidades que significan sus limitaciones. Creo que Dussel es especialmente feliz al elogiar su precariedad:

> elogio de la precariedad de la escuela implica apreciarla, cuidarla, expandirla para que no se estabilice ni en lo efímero ni en lo desechable, sino como condición vital de un ensamblaje siempre al borde de la destrucción, pero también en movimiento, abierta, capaz de presentar el mundo y ayudar a crear otros ensamblajes imaginando otros futuros. (Dussel, 2017, p. 109)

De la etimología de la palabra inventar (lat. *invenire*), construir con restos del pasado, podemos pensar justamente la potencia de la precariedad de la escuela para la construcción colectiva de conocimientos. Es en la escuela donde los saberes y prácticas llegan como miniaturas del saber, y como toda miniatura, se transforman en juguetes (Benjamin, 2005), disponibles para conocer, manipular, combinar y recombinar.

El desafío nuevo en esa invención del devenir de los cines que la habitan es que hoy tenemos o tendremos en breve, amplio acceso a un universo audiovisual. Es otro escenario. Durante muchos años hemos tratado de organizar proyectos y modos para llevar los cines a las escuelas y hoy, los dispositivos móviles de comunicación parecen tornar posible el acceso inmediato prácticamente a todo. Pero la diversidad es tan grande que, como decía Nelson Carro en su conferencia[3] en la Cineteca Nacional sobre "Cineclubismos", hoy podríamos comparar esa situación a la de entrar a una biblioteca y preguntarse "¿Qué libro no leí?". El volumen de lo que está disponible es tamaño, que se hace más necesario que nunca desde la función pedagógica, la organización de acervos audiovisuales y la proposición de curadurías específicas.

Acervos audiovisuales y la producción de conocimiento escolar

Uno de los pilares fundamentales de la educación digital en Brasil es el uso de acervos audiovisuales en la formación docente y en la enseñanza. Los acervos digitales audiovisuales no son solo colecciones de medios, son recursos vivos que facilitan la creación de conocimiento y la conexión entre generaciones. Estos acervos permiten que los estudiantes y docentes se apropien de su historia y cultura de manera crítica, al mismo tiempo que desarrollan nuevas habilidades tecnológicas.

La educación audiovisual para niños y niñas es un campo todavía en construcción que requiere de una constante innovación pedagógica. Augustowsky (2021) aboga por una enseñanza del cine que no se limite a los aspectos técnicos, sino que fomente la creatividad, la imaginación y la reflexión crítica. En tiempos de alta disponibilidad tecnológica, es funda-

3 Nelson Carro es director de Difusión y Programación de la Cineteca Nacional de México. Concedió una conferencia el 08/08/2024, mediada por el profesor Carlos Gabriel Rodríguez.

mental que los educadores promuevan un uso significativo y transformador del audiovisual, más allá del consumo pasivo de contenidos.

Alineada con el debate contemporáneo sobre archivos, orientado hacia la multiplicidad y la diversidad, que presupone la digitalización de la cultura como un elemento estructurante de la sociedad contemporánea, es necesario reflexionar sobre las instancias de producción, circulación, almacenamiento y acceso a los acervos digitales.

Los grandes desafíos que imponen los acervos digitales son armonizar la organización dinámica del contenido cultural y la intervención editorial en los sistemas de automatización; pensar en la documentación de catalogación que se debe realizar y visualizar conexiones entre capas internas de archivos. En otras palabras, cómo operar entre la memoria audiovisual que es distribuida en las redes sociales y la posibilidad de crear un campo de lo común? Internet parecía prometernos la posibilidad de un archivo distribuído, pero identificamos una profunda ambivalencia. Por un lado esos archivos son distribuidos en redes sociales como su locus privilegiado de fácil acceso, pero no tenemos la mínima posibilidad de recuperar esas memorias –si las *big techs* decidieran retirarlas de circulación–, ni de entender cómo ellas son organizadas, generando así visibilidad o invisibilidad de ciertos contenidos. Sabemos que el datacolonialismo y el racismo algorítmico se reproducen digitalmente aumentando los contornos de lo que ya venimos viviendo analógicamente.

Hoy precisamos tropicalizar, o mejor latinoamericanizar los acervos audiovisuales. "Anarchivar" los archivos audiovisuales latinoamericanos, difundiéndolos y haciéndolos circular con subtítulos en portugués y en español para aproximar las culturas locales y fundamentalmente integrar a este país-continente, llamado Brasil, dentro del mundo hispano-hablante de sus hermanos, que lo cercan y con los cuales parece dialogar tan poco. "Anarchivar" es anarquizar archivos. El acto de "Anarchivar" o "anarquizar archivos" sugiere una ruptura con las formas tradicionales de archivar, favoreciendo la creación de acervos que reflejen la diversidad y riqueza de las culturas latinoamericanas. Al aproximar estas culturas a través de sus acervos, podemos construir puentes que fortalezcan la identidad y la solidaridad regional.

El concepto de "anarchivamiento" o "anarchive" está asociado con el filósofo francés Gilles Deleuze y su colaborador Félix Guattari (Deleuze y Guattari, 2002). En diversas obras, exploran la idea de la "máquina de guerra" que se opone a la lógica del archivo tradicional, que es más estática y controladora. El "anarchivo" se presenta como una forma de resistir la jerarquización y la sistematización impuesta por los archivos tradicionales, promoviendo en su lugar una dinámica de flujo y transformación constante. Este concepto ha sido adoptado y expandido por diversos teóricos y artistas contemporáneos que exploran formas alternativas de entender la memoria, la historia y la cultura, fuera de los límites del archivo tradicional. Según Seligmann Silva (2018), en el siglo XX, el colapso del archivo central de la razón occidental desencadenó un trabajo de rememoración y recolección de archivos. El giro biológico entronizó la noción de herencia genética y el proceso de re-inscripción de archivos heredados. Por su parte, el giro cibernético generalizó discursos sobre memorias, archivos,

grabación y eliminación de información. En este contexto, los artistas, desde el romanticismo, han estado desarrollando contra-estrategias frente a la "archivación" y la archivonomía monológicas: se han convertido en anarchivadores.

¿Qué mejores protagonistas para hacer esto que niños y niñas asistiendo y produciendo películas en la escuela?

¿Qué alternativas podemos encontrar? Comparto, a seguir, una estrategia reciente de amplia producción colaborativa.

El Programa Nacional de Cine en la Escuela

Brasil viene intentando políticas públicas para fomentar el acceso al cine en el entorno educativo. Este programa, desarrollado en junio de 2024, tiene como objetivos estratégicos la democratización de las prácticas pedagógicas con cine, la integración del cine en las políticas educativas y la promoción de un acceso universal y accesible a contenidos audiovisuales. Además, busca insertar el cine en las escuelas de tiempo completo, asegurando que los estudiantes tengan la oportunidad de experimentar el cine como parte esencial de la educación integral.

Este año, la Red KINO: Red Latino-Americana de Educación, Cine y Audiovisual, organizó una amplia consulta pública tomando como referencia los documentos de las políticas públicas vigentes (Leyes 13.006/14, 14.533/23, Decreto 11.713/23) y fundamentalmente el texto de la propuesta de reglamentación de la Ley 13.006/14 elaborada por un Grupo de Trabajo llamado Cine Escuela, compuesto por un equipo del Ministerio de Educación, del Ministerio de Cultura y de la sociedad civil (de la cual fui representante por la universidad pública). Ese texto fue analizado a la luz de los cambios y actualizaciones necesarias a través de una consulta remota en una primera instancia. El formulario fue respondido por educadores, gestores, cineastas e interesados en la implementación de una política pública para el cine en las escuelas de educación básica. La segunda instancia fue presencial y organizada a partir de las respuestas recibidas. Distribuidos en cuatro Grupos de Trabajo (GTs), profesionales de la cultura, de la educación e interesados trabajaron organizando y debatiendo las respuestas de la consulta remota, durante el XVI Fórum de la Red Kino en el marco de la 19ª Muestra de Cine de Ouro Preto, en Minas Gerais, con la participación de representantes de los Ministerios de Cultura, Educación, Derechos Humanos y Ciudadanía y de la Secom (Secretaría de Comunicación de la Presidencia de la República). El objetivo fue elaborar un documento con una propuesta de Programa Nacional de Cine en la Escuela, que tuvo como objetivo integrar el cine de manera efectiva en el sistema educativo brasileño, buscando asegurar que todos los niños y niñas, jóvenes y adultos tengan acceso a lo audiovisual en contexto educativo. El programa se basa en la articulación de políticas audiovisuales y educacionales para reducir desigualdades sociales y territoriales, considerando al cine no solo como una forma de arte, sino también como un medio y un arte de enorme potencia pedagógica en la lectura, interpretación e invención del mundo.

Los principales puntos del programa definidos por los grupos de trabajo: *formación docente, condiciones de exhibición y producción, acervos y curadurías* y pedagogías son:

1. Articulación con políticas educativas y audiovisuales: Se promueve el desarrollo de políticas que faciliten la formación, producción, distribución, exhibición y preservación del cine en las escuelas, garantizando el acceso a producciones cinematográficas brasileñas y latinoamericanas. Estas políticas buscan alinearse con las estrategias educativas nacionales y contribuir a la educación básica en Brasil.

2. Democratización de prácticas pedagógicas: Se incentiva el uso del cine en la educación para proteger y promover la diversidad cultural en todo el territorio nacional, involucrando a docentes, estudiantes y la comunidad escolar en general. El objetivo es colaborar con la consolidación de la democracia brasileña a través de la diversidad de valores y formaciones.

3. Integración del cine en los currículos: Se busca incorporar el cine en los currículos escolares y en los proyectos político-pedagógicos, respetando la autonomía de las instituciones educativas y asegurando que el cine sea reconocido como un medio de comunicación, lenguaje, arte y cultura en los documentos oficiales de educación.

4. Acceso universal y asequibilidad: El programa asegura las condiciones necesarias para la producción y difusión accesible del cine en las escuelas, incluyendo conectividad y acceso a obras y tecnologías audiovisuales con recursos asistivos, lo que garantiza la inclusión de todos los estudiantes en el ámbito cinematográfico.

5. Incorporación en escuelas de tiempo completo: Se promueve la implementación del cine como una práctica pedagógica en las escuelas de tiempo completo, ofreciendo experiencias diversificadas y asegurando que los profesionales de la educación cuenten con la formación y condiciones de trabajo adecuadas.

6. Articulación con la cultura digital: Se defiende la adopción de tecnologías no propietarias para asegurar la soberanía digital de Brasil, integrando metodologías pedagógicas del cine con la educación digital y fomentando una relación ética con las tecnologías emergentes como la inteligencia artificial.

7. Fomento a redes regionalizadas y participación en acervos nacionales: Se impulsa la creación de redes regionales de cine y educación con equipos multidisciplinarios que promuevan prácticas educativas adaptadas a los contextos locales y se asegure la participación de la producción audiovisual escolar en acervos y plataformas oficiales.

8. Desarrollo de procesos colaborativos: El programa propone la implementación de procesos colaborativos que integren diversos saberes y que conecten a las escuelas con ambientes culturales como festivales, cinematecas y cineclubes, contribuyendo a una educación crítica y comprometida con la dimensión ética, estética y política.

9. Formación docente: Se garantiza que la formación inicial y continua de los docentes incluya experiencias cinematográficas diversificadas, desde cineclubes hasta cursos formales, incentivando la creación de licenciaturas en cine y comunicación en las universidades.

10. Producción de tecnologías sostenibles: Se estimula la creación de tecnologías locales con materiales sostenibles, adaptadas a las especificidades regionales, desarrollando soluciones inclusivas con un bajo impacto ecológico.

A pesar de tantas acciones, lecturas, escrituras, análisis y síntesis sobre estas cuestiones, hay una pregunta que no se termina de responder, y gana nuevos contornos al pronunciarla una y otra vez: ¿por qué es importante el cine en las escuelas?

¿Por qué cine en las escuelas?

Arbitrariamente se me ocurre organizar en diez tópicos algunas posibilidades de respuesta a esta pregunta que rebelde, no se conforma con ningún número de respuestas, exigiendo su estado de incógnita siempre, como un desafío permanente para revisar objetivos, políticas y pedagogías.

1. *Tecnología versus producción local de tecnologías no propietarias*

El cine, inventado prácticamente por "estudiantes de secundaria" como un símbolo del ingenio y la creatividad joven, nos recuerda la importancia de fomentar la producción local de tecnologías. Luis Lumière, incumbido con la tarea de transformar un kinetoscopio en algo que rindiera dividendos en una exhibición simultánea para muchas personas en una misma sesión, una noche en la que no conseguía conciliar el sueño, sentado en el piso mirando sus zapatos de cordones, imaginó las fotografías unidas una atrás de la otra y la técnica de la máquina de coser de su madre como dispositivo de avance de los fotogramas.

En Brasil, Roquette Pinto, creador del Instituto Nacional de Cine Educativo, delante de la limitación en las compras de cinematógrafos por su alto costo, inventó una suerte de Linterna Mágica, en los años 30, para multiplicar los dispositivos de proyección de imágenes en contextos educativos.

Es preciso que en lugar de depender exclusivamente de las *big techs*, reeditando el intercambio colonizador de "oro" por "espejitos", podamos desarrollar nuestras propias soluciones tecnológicas, adaptadas a los contextos específicos y necesidades culturales de cada comunidad, apostando en la inventividad joven y latinoamericana. Cuando los colonizadores llegaron a las Américas ya había mucha tecnología producida por los nativos que solo en América del Sur superaban los 25 millones de habitantes, con tecnologías sustentables y no extractivistas.

2. *Tecnodiversidad – Multiculturalismo – Biodiversidad*

Según el filósofo de la tecnología chino, Yuk Hui, la técnica como concepto en singular expresa su hegemonía universal reduciendo, desde el punto de vista epistemológico, la naturaleza a un recurso y el pensamiento a un mero cálculo cuantificable. La modernidad incluyó un proceso en el cual la tecnología se separó de la realidad para adquirir una autonomía propia, acompañada por una visión universalizante y colonizadora de Occidente. Cosmotécnica es la unificación del cosmos y la moral a través de las actividades técnicas, ya sean de creación de productos o de obras de arte" (Hui, 2020, p. 39).

La revolucionaria idea de tecnodiversidad, como multiplicación de cosmotécnicas, se opone a la concepción clásica de que la técnica es un fenómeno independiente de otras dimensiones de la realidad social. Desde esta perspectiva, las sociedades pueden ser categorizadas como más o menos desarrolladas tecnológicamente. Así por ejemplo, la "Turbina de Guimbal", nos lembra Simondon (1989), simboliza la integración de diferentes sistemas y la coexistencia de múltiples formas de vida y culturas. Al reconocer la tecnodiversidad, podemos promover un enfoque que respete la multiculturalidad –y no la cultura– y la biodiversidad –y no más la naturaleza–, fomentando un equilibrio entre el avance tecnológico y la preservación de las identidades culturales y naturales. Esas perspectivas de diferenciación radical, fuertemente influenciadas por el Iluminismo del siglo XIX, han divorciado la producción de artes, ciencias y tecnologías, impedido el desarrollo de inteligencias sensibles, arraigadas en sus territorios, creencias, costumbres.

3. *Desnaturalizar la mirada*

La práctica de "Ver-rever-transver", tomada del poeta Manoel de Barros, que afirma que el ojo ve, la memoria revé y la imaginación transvé, nos invita a una mirada crítica y creativa que diversifica los modos de ver cine y, en consecuencia, las interpretaciones convencionales de la realidad (Fresquet, 2020). Desnaturalizar la mirada implica desafiar las percepciones predeterminadas y explorar nuevas formas de ver, que nos permitan entender la complejidad del mundo desde múltiples perspectivas. Recordemos, que el cinematógrafo inaugura

una nueva manera de ver, afirma Comolli (2008), para quien el cine no tiene otro sentido sino el de dar vuelta por el revés las evidencias de lo sensible y así entrar en concurrencia o en lucha con los poderes que ignoran estas evidencias. Hoy, ya no es más posible pensar, como quería Didi-Huberman, al explorar la relación entre el espectador y la imagen, destacando que no solo somos observadores pasivos de lo que vemos, sino que las imágenes también nos "miran" y nos interpelan de maneras profundas y complejas. Didi-Huberman desafió la idea de que la percepción es un acto unidireccional y subrayó cómo las imágenes poseen una capacidad de afectarnos, de convocar nuestra atención y nuestras emociones, y de revelar verdades ocultas. A través de esta relación dialéctica entre lo visto y el acto de mirar, el autor invitaba a reconsiderar la manera en que entendemos y nos relacionamos con las imágenes en nuestra cultura visual. Efectivamente, en tiempos de políticas de vigilancia y control en la "datosfera", como quiere Beiguelman (2021), hoy somos vistos por lo que vemos. Su reflexión destaca cómo en la era digital y de las redes sociales, nuestra identidad y nuestra percepción social están profundamente influenciadas por nuestros hábitos de consumo de contenido visual y audiovisual. Esta afirmación sugiere que los datos sobre lo que miramos, las imágenes y videos que compartimos o en los que interactuamos, se convierten en una forma de ser "vistos" o interpretados por otros, incluidos algoritmos y sistemas de vigilancia digital.

En otras palabras, en lugar de ser simplemente espectadores, nuestras elecciones visuales nos definen y crean una huella digital que es observada, analizada y, a menudo, explotada para diferentes fines, desde la publicidad dirigida hasta la construcción de perfiles de usuarios. Este concepto refleja una realidad donde la privacidad y la autonomía se ven comprometidas por la omnipresencia de la tecnología y la información digital. Todavía más, en conferencia reciente,[4] la autora se pregunta si en el futuro estaremos destinados a una "eugenesia maquínica de la mirada", explorando una preocupación sobre cómo la tecnología y los algoritmos podrían influir y controlar cada vez más nuestra percepción visual y, por extensión, nuestras decisiones y comportamientos. La "eugenesia maquínica" sugiere una forma de selección o manipulación realizada por máquinas, donde lo que vemos y cómo lo vemos está determinado por sistemas automatizados que filtran, priorizan y personalizan la información visual basada en datos. Esto podría llevar a un escenario en el que nuestras experiencias visuales estén preprogramadas, limitando nuestra capacidad de tener una mirada auténtica, crítica y autónoma. En este contexto, la "eugenesia" se refiere a la idea de que las máquinas podrían estar configuradas para seleccionar lo que es "digno" de ser visto o lo que es más conveniente para ciertos intereses, excluyendo o distorsionando otras perspectivas.

Este concepto plantea una reflexión crítica sobre el poder de los algoritmos y la inteligencia artificial en la modelación de nuestra realidad visual, y las implicaciones éticas y sociales de permitir que nuestras miradas sean controladas y moldeadas por sistemas que pueden perpetuar sesgos, prejuicios y manipulaciones.

---

4 *Patrimonio, arte digital e identidad social*. Mesa redonda con Chiara Bonnacchi y Giselle Beiguelman. Fundación Getulio Vargas, Río de Janeiro, 25 de julio de 2024.

4. *Combatir la apatía narcisita y promover el deseo de comunidad*

La era digital ha producido una progresiva apatía narcísica y ha ido vaciando el deseo de comunidad fundamentalmente en adolescentes y jóvenes (Crary, 2023; Han, 2017). Usuarios compulsivos de las redes sociales multiplican su sufrimiento psicológico y los datos de ansiedad, automutilación y suicidio aumentan exponencialmente a partir de 2010, cuando las redes sociales ocupan una creciente centralidad en sus vidas. Pensamos, así, que las escuelas cada vez más deberían transformarse en *ateliês* o talleres sostenibles, que creen contacto con sus territorios, plantando sus propias huertas, reciclando sus residuos, generando espacios de creación artística y producción de cosmotécnicas. La educación escolar podría ser un espacio-tiempo para inspirar a los estudiantes a involucrarse activamente en su entorno, construyendo un sentido de pertenencia y responsabilidad socio-política y ambiental hacia la comunidad.

5. *Aproximar las culturas latinoamericanas por sus acervos*

Latinoamericanizar y "anarquizar archivos" sugiere una ruptura con las formas tradicionales de archivación, favoreciendo la creación de acervos que reflejen la diversidad y riqueza de las culturas latinoamericanas. Al aproximar estas culturas a través de sus acervos, podemos construir puentes que fortalezcan la identidad y la solidaridad regional.

Hoy, uno de los principales desafíos como educadores, consiste en identificar acervos y producir curadurías fundamentales de películas latinoamericanas. Los acervos latinoamericanos mal circulan entre nuestros países, que siguen consumiendo fundamentalmente la producción norteamericana y europea. La mano invisible del mercado naturaliza el capitalismo de vigilancia y control que manipula nuestras vidas y las opciones entre elegir el consumo de una u otra opción y de consumir o no. Al asistir cualquier película en una plataforma audiovisual, enseguida recibimos la gentil propuesta de anticipar nuestro deseo, pues si hemos gustado de esa producción, seguramente nos gustará ver una serie de otras opciones similares. Mientras el algoritmo se anticipa, nosotros cada vez pensamos menos.

Conocer cómo otras personas viven, como piensan y sienten, cómo producen sus alimentos, formas de habitar, organizar el tránsito, el consumo, la vida cultural crea condiciones de estrechar vínculos y crear lazos.

Solamente la unión basada en el conocimiento, la solidaridad y la fraternidad de los pueblos puede llegar a crear alguna forma de resistencia y re-existencia frente al poder mundial organizado en torno a pocos grandes magnates que constituyen el nuevo poder frente al cual los países cada vez más pierden su soberanía.

. 6 *Desactivar la parálisis de la memoria*

Para evitar la parálisis de la memoria (Crary, 2023) es crucial activar y reactualizar constantemente los recuerdos colectivos. Desactivar esta parálisis implica una práctica activa de revisión y reinterpretación del pasado, que permita mantener viva la memoria histórica en la construcción del presente y futuro. Recordar y reimaginar el pasado significa proveer a las nuevas generaciones de elementos para conectar con su historia de manera crítica y creativa. En este sentido, el cine no es solo un medio de entretenimiento, sino una plataforma para la construcción de memoria colectiva y la resistencia cultural.

7. *Desobedecer la tendencia universal del capital*

La desobediencia a la tendencia universal del capital exige resistir las lógicas homogéneas y globalizantes del mercado. Es necesario promover alternativas que prioricen la justicia social y económica, defendiendo la diversidad de modelos económicos y culturales frente a la hegemonía capitalista. Crary (2023) argumenta que el capitalismo contemporáneo busca colonizar cada aspecto de la vida, incluido el tiempo, con el objetivo de maximizar la producción y el consumo de manera ininterrumpida. Así, esta tendencia lleva a una explotación total del tiempo humano, eliminando las fronteras entre el trabajo, el ocio y el descanso.

En este contexto, el capitalismo promueve un estado de vigilancia y actividad constante, donde el sueño y el descanso se ven como obstáculos para la productividad, al consumo y a la vigilancia. Crary critica cómo esta lógica afecta negativamente la salud, la autonomía y la capacidad de los individuos para desconectarse y resistir la sobreexplotación. Esta tendencia universal del capital es deshumanizante, ya que sacrifica el bienestar humano en nombre de la eficiencia y el crecimiento económico sin fin.

La escuela, que etimológicamente significa tiempo libre y espacio público, puede proponer otras formas de espacializar el tiempo, librándolo de las exigencias del mercado, por lo menos durante las horas escolares (Masschelein; Simons, 2014), donde podemos aprender y enseñar, también con cine. Defender y valorizar la escuela pública es un gesto revolucionario. Esto tiene profundas implicaciones no solo para la formación, para salud mental y física de los individuos, sino también para la democracia y la vida social en general. En un mundo donde todo debe ser eficiente, medible y rentable, se pierde el espacio para la reflexión, la creatividad no dirigida y las formas de resistencia.

8. *Desacelerar el tiempo*

En un mundo dominado por la inmediatez, desacelerar el tiempo se convierte en un acto de resistencia. Esta desaceleración permite un enfoque más reflexivo y consciente de nues-

tras acciones, promoviendo un estilo de vida que valora la calidad sobre la cantidad y el bienestar sobre la eficiencia. El cine en la escuela ofrece una oportunidad única para desacelerar el tiempo, al ver, rever y transver un mismo plano, al filmar un minuto Lumière o Alice Guy haciendo de cuenta que nuestros celulares tienen las limitaciones del cinematógrafo y que no podemos refilmar. Que precisamos pensar mucho y antes de empezar a grabar.

Las actividades cineclubistas para la comunidad escolar y para el barrio donde se encuentra la escuela generan un espacio donde la reflexión, la contemplación y el análisis profundo se vuelven posibles (Rodríguez Álvarez, 2020). En una era marcada por la inmediatez y la constante aceleración del ritmo de vida, especialmente debido a las tecnologías digitales, el cine puede actuar como un contrapeso, invitando a la pausa y a la inmersión en narrativas que demandan un tiempo diferente, un tiempo extendido.

En el entorno escolar, el puede generar experiencias estéticas que ralenticen el proceso educativo. Al observar una película, los estudiantes se ven envueltos en un ritmo narrativo que escapa a la urgencia de los entornos de aprendizaje rápidos y fragmentados. Esta desaceleración permite una mayor atención a los detalles, una comprensión más profunda de los temas y personajes, y un espacio para la introspección.

Además, el cine en la escuela fomenta un tipo de aprendizaje que valora la interpretación, la discusión y la empatía, busca explorar las ambigüedades, comprender las múltiples capas de significado y a desarrollar una capacidad fruición más pausada y reflexiva.

La educación está cada vez más influenciada por la rapidez de la tecnología y la presión por el rendimiento; por eso, al incorporar el cine en el aula como un dispositivo para desacelerar el tiempo puede se configurar como un acto de resistencia. Es una manera de reivindicar la importancia del tiempo en el aprendizaje, de recuperar la dimensión humana de la educación, y de promover una cultura escolar que valore la calma, la profundidad y la conexión emocional e intelectual con los contenidos, con su historia y contexto.

9. *Noodiversidad: apropiación ética de la IA*

El reconocimiento de diferentes formas de inteligencia: vegetal, animal, racional y artificial nos lleva a un nuevo desafío: la noodiversidad. La palabra "noodiversidad" combina el término griego "nous," que significa mente o intelecto, con "diversidad," refiriéndose a la variedad y multiplicidad de formas de pensamiento, conocimiento y procesos mentales que coexisten en nuestra sociedad. ¿Será esto posible?

La noción de "noodiversidad" se ha convertido en un concepto crucial en la era contemporánea, especialmente en un tiempo donde la inteligencia artificial (IA), el *big data* y las tecnologías digitales han transformado radicalmente nuestras formas de pensar, comunicar y vivir. En las últimas décadas, hemos sido testigos de un avance tecnológico sin precedentes que ha redefinido nuestras interacciones con el conocimiento. Las máquinas y algoritmos ahora participan activamente en la generación, procesamiento y distribución de informa-

ción, planteando nuevas preguntas sobre la naturaleza del conocimiento humano y la diversidad cognitiva. En este sentido, la noodiversidad se convierte en un desafío crucial: ¿cómo preservamos y fomentamos la diversidad de formas de pensamiento en un mundo donde la tecnología tiende a homogeneizar las experiencias y procesos cognitivos? Uno de los principales peligros en la era digital es la tendencia hacia la homogeneización cognitiva, sin contar la falta de reglamentación y control por parte de los estados en relación a la privacidad individual e institucional de los datos y de la soberanía digital.

Las plataformas digitales, impulsadas por algoritmos de IA, a menudo favorecen contenidos que refuerzan las preferencias y prejuicios existentes de los usuarios, creando burbujas de filtro y cámaras de eco. Este fenómeno no solo limita la exposición a diferentes perspectivas y formas de conocimiento, sino que también puede reducir la capacidad crítica y reflexiva de los individuos, empobreciendo la noodiversidad. Por eso, ver y hacer películas en las escuelas, es un antídoto indiscutible en este sentido.

Además, la estandarización de la educación y la cultura digital, orientada a la eficiencia y la optimización, corre el riesgo de marginar modos de pensamiento no convencionales, creativos o divergentes. La presión para conformarse con los modelos de conocimiento predominantes, muchas veces definidos por potencias tecnológicas globales, amenaza la riqueza de la noodiversidad al privilegiar ciertos tipos de razonamiento sobre otros. La coexistencia de múltiples formas de entender el mundo enriquece las sociedades, fortaleciendo su capacidad para adaptarse a desafíos complejos y cambiantes. Fomentar la noodiversidad también implica un compromiso ético con la inclusión y la equidad. Las diferencias culturales, lingüísticas y epistemológicas deben ser valoradas y protegidas, asegurando que los avances tecnológicos no perpetúen o exacerben las desigualdades existentes. Acervos audiovisuales digitales que traigan la riqueza de los modos de vivir no hegemónicos constituye una apuesta pedagógica de la mayor relevancia en nuestros días.

En este sentido, es vital promover políticas y prácticas que respeten y celebren la diversidad de pensamiento, tanto en la educación como en los medios de comunicación y las plataformas digitales. La IA y las tecnologías emergentes tienen un papel dual en relación con la noodiversidad. Por un lado, pueden contribuir a su erosión si se utilizan de manera que refuercen la uniformidad y el control centralizado del conocimiento. Por otro lado, estas tecnologías también tienen el potencial de amplificar la noodiversidad si se diseñan y gestionan de manera que promuevan la pluralidad y la inclusión de múltiples formas de pensar. Continúo afirmando que el cine en la escuela, hoy más que nunca, puede significar una alternativa incontestable en este sentido.

10. *Episteme cibernética x episteme linear*

En este último punto reflexionamos a partir de obras recientes de Hui (2021, 2022). Sabemos que la cibernética quiebra con el mecanicismo cartesiano de causa linear (A->B->C...)

y que nos propone una causalidad circular: algo que se define a sí mismo desde sí mismo. (A ->B -> C -> A´ -> B´-> C´...). Algunos ejemplos que nos ofrece para entender esta lógica: 1) la Serie de Fibonacci (0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21...) puede ser formulada infinitamente; 2) sólo se puede escribir sobre la escritura, mediante la escritura (Niklas Luhmann); 3) una teoría del cerebro solamente puede venir del cerebro (Heinz Von Foerster).

En la cibernética de primer orden (Wiener) identificamos bucles de retroalimentación, pero en la cibernética de segundo orden encontramos la función recursiva. Lo contingente es lo que logra cerrar un sistema. Y el arte es la contingencia que altera el sistema recursivamente. Es lo que pone límite, lo que marca hasta dónde puede desplegarse un sistema y es lo que hace que regrese a sí mismo e incluya este proceso de autorreflexión.

En las tecnologías modernas, del punto de vista epistemológico, se reduce la naturaleza a un recurso y el pensamiento a un mero cálculo cuantificable. En la episteme cibernética se propone la abertura a lo desconocido (no como algo imposible sino como superación del límite de lo que conocemos). La finalidad es justamente fomentar una nueva educación sensible, que tienda a diversificar el encuadre monotecnológico y calculador de la modernidad. De hecho, el arte tiene la capacidad de proponer un nuevo modo de encuadrar y re-encuadrar el conocimiento a través de una nueva educación sensible. Por eso, Hui reafirma la necesidad de rearticular diversas experiencias estéticas e intuiciones racionales con el propósito de proponer una revolución epistemológica a partir del arte.

A modo de conclusión, bajo el riesgo de lo real

Celebramos la presencia de los cines en las escuelas por desnaturalizar la mirada para las imágenes, pero fundamentalmente para el mundo y por cuestionar los prejuicios establecidos por la ciencia y el colonialismo. Son infinitos los desafíos éticos y el rol que el cine desempeñará en la educación, justamente por las cuestiones éticas que coloca hoy la cultura digital y la inteligencia artificial.

La importancia de la curaduría audiovisual en la educación está en relación directa con el futuro del cine en la educación latinoamericana. Su potencial fuerza revolucionaria y emancipatoria depende de la capilaridad de sus acervos audiovisuales digitales para permear comunidades y territorios con metodologías y pedagogías críticas e inventivas.

El cine en la era digital ya no puede ser visto de manera aislada. La cultura digital ha transformado radicalmente la forma en que se produce, distribuye y consume contenido audiovisual. En este texto hemos subrayado la importancia de articular las políticas de cine y audiovisual con la cultura digital, un aspecto clave para asegurar que las prácticas pedagógicas con cine sean relevantes en el contexto actual.

Hoy las escuelas son espacios fértiles para producir redes, pero creemos que, antes que nada, ellas son espacios donde es posible crear lazos, vínculos entre las personas, entre las personas y sus territorios e historias de vida. De hecho, la velocidad que lo digital imprime a

algunos procesos pedagógicos no ha conseguido disminuir el tiempo que un bebé demora para sostener su cabeza, caminar, andar. Parece que la educación tiene que ver también con ciertos tiempos de la vida que escapan a la hegemonía aceleracionista.

Conectar con lo digital en la escuela implica aprovechar las innumerables oportunidades que las tecnologías ofrecen para el aprendizaje, la creatividad y la comunicación. Las herramientas digitales permiten acceder a una vasta cantidad de información, al cine inclusive, conectarse con otras culturas y colaborar en proyectos de manera innovadora. En este sentido, la escuela debe equipar a los estudiantes con las habilidades necesarias para navegar el mundo digital, utilizando tecnologías para enriquecer su educación, potenciar sus capacidades y prepararlos para un futuro que estará indudablemente ligado a lo digital.

Sin embargo, la desconexión también es esencial. La sobreexposición a dispositivos y plataformas digitales puede llevar a problemas como la fatiga mental, la disminución de la concentración, y la afectación del bienestar emocional. En este contexto, la escuela debe enseñar a los estudiantes a reconocer la importancia de desconectarse de las pantallas y a cultivar hábitos que promuevan el bienestar integral. Esto incluye fomentar actividades que no dependan de la tecnología, como el juego físico, la lectura de libros impresos, la escritura a mano, y el diálogo cara a cara, que son cruciales para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Las escuelas son espacios para mantener viva la memoria y para imaginar otros futuros. Los cines atraviesan esos procesos de forma intergeneracional, pues, parafraseando a Walter Benjamin, creemos que cada generación despierta a la próxima en el acto de soñarla.

Referencias bibliográficas

Augustowsky, Gabriela (2021). Entre los hermanos Lumiére y TikTok. Apuntes didácticos para una educación audiovisual en la infancia. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, (5), 54-70.

Augustowsky, Gabriela y Del Valle, Damián (2023). *Territorios de la Educación Artística en Diálogo*. CABA: Universidad de las Artes.

Beiguelman, Giselle (2021). *Políticas da imagem: vigilância e resistência na dadosfera*. São Paulo: Ubu.

Benjamin, Walter (2005). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação***.** São Paulo: Duas Cidades/34.

Brasil (26 de junio de 2014). *Ley Nº* 13.006*: Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei* nº 9.394, de 20 de *dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação* básica.

Brasil (13 de enero de 2023). *Ley Nº 14.533: Instituye la Política Nacional de Educación Digital y altera las leyes nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996 (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional), 9.448, de 14 de marzo de 1997, 10.260, de 12 de julio de 2001, y 10.753, del 30 de octubre de 2003.*

Brasil (9 de noviembre de 2023). *Decreto Nº* 11.713*: Instituye la Estrategia Nacional de Escuelas Conectadas*.

Comolli, Jean-Louis (2008). *Ver e poder. Cinema, televisão, ficção, documentário***.** Belo Horizonte: UFMG.

Crary, Jonathan (2023). *Terra arrasada. Além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista*. São Paulo: Ubu.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (2002). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre-texos.

Freire, Paulo y Guimarães, Sergio (2021 [1983]). *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*. 3a ed. São Paulo: Paz e Terra.

Fresquet, Adriana (2020). Ver-rever-transver: una aproximación a los motivos visuales del cine y al plano comentado, entre otros modos de ver cine en la escuela. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, *5*(2), 1–19.

Freud, Sigmund (1917). Una dificultad del psicoanálisis. En *Obras completas*, *12* (pp. 123-131). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Han, Byung-Chul (2017). *Sociedade do cansaço*. Trad.: Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes.

Hui, Yuk (2020) *Tecnodiversidade*. São Paulo: Ubu.

Hui, Yuk (2021). *Art and Cosmotechnic.* Mineápolis: Minnesota Press.

Hui, Yuk (2022) *Recursividad y contingencia*. CABA: Caja Negra.

Liz Souza, Luani de (2016). O cinematógrafo entre os olhos de Hórus e Medusa: uma memorabilia da educação escolar brasileira (1910-1960) [Tesis de doctorado]. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGE/Udesc.

Kastrup, Virgínia (septiembre-diciembre de 2004). A apredizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia Social*, *16*(3).

Masschelein, Jan y Simons, Marteen (2014). *Em defesa da escola: uma questão* pública. Belo Horizonte: Autêntica.

Romo Ramos, Marlene (2023). El elogio de la atención. En Isis Saavedra Luna (coord.), *Diálogos entre el cine y otros saberes*. Ciudad de México: Cineteca Nacional.

Rodríguez Álvarez, Gabriel (2020). *Atlas del Cineclub*. Tomo 1. Ciudad de México: Procine.

Rohmer, Éric (dir.) (1968). *Louis Lumière* [Película]. Entrevista de Éric Rohmer a Jean Renoir y Henri Langloise. Francia: Producción del Instituto Pedagógico Nacional, Cinemateca Francesa y Televisión Escolar. https://www.youtube.com/watch?time_continue=777&v=ROkBWuYsysM&feature=emb_logo&ab_channel=EliecerGaspar

Seligmann-Silva, Márcio (2018). Sobre o anarquivamento – um encadeamento a partir de Walter Benjamin. *Revista Poiésis*, 15(24), 35-58. https://doi.org/10.22409/poiesis.1524.35-58

Simondon, Gilbert (1989) [1958]. *Du mode d'existence des objets techniques*. París: Aubier.

Entregate a la novela: un puñado de flechas sobre imaginación y futuro

Isabel Molinas
Universidad Nacional del Litoral

Emociones contrapuestas

Luego de recibir con alegría la invitación para participar en el II Congreso Internacional Territorios de la Educación Artística en Diálogo, organizado por la Universidad Nacional de las Artes en 2024, en un panel en el que nos convocaban a dialogar sobre la importancia de imaginar el presente para inventar futuros, la primera pregunta que me hice fue: ¿qué futuros? Veníamos de dos marchas federales en defensa de la universidad pública y el patio de mi casa, en el interior del litoral argentino, estaba cubierto de hollín porque las islas del delta del río Paraná seguían quemándose. Pero a contrapelo del malestar y la tristeza, encontré una respuesta en un poema de Fernando Callero (2022, p. 31) y volví a experimentar, una vez más, lo mucho que las metáforas pueden hacer por nosotros:

> AMOROSO
> No escribas una novela por entregas
> Entregate a la novela, apuntá
> Algunos pensamientos
> Y tirá esas páginas a la banquina
> Nadie lee más que lo que siente
> A cada momento cerca
> (...)

Entregada a la novela recordé la imagen del carcaj de *Un puñado de flechas* de María Gainza (2024), un libro que desafía las fronteras entre los géneros discursivos y puede leerse como una novela y también como una colección de ensayos sobre arte, entre otras especies textuales. Junto a la potencia de la imagen del diálogo inicial entre Francis Ford Coppola y la

autora,[1] me interesaba retomar la dimensión simbólica del carcaj, en tanto caja para portar flechas, pero también para transportar textos. Fue entonces que, animada por otra autora, Anna Lowenhaupt Tsing (2023), me propuse pensar el segundo relato del texto de Gainza, "Un recodo del camino", como una propuesta metodológica para imaginar futuros multiespecíficos e interconectados en los vastos territorios de la educación artística en el presente.

A partir de una extensa investigación sobre la vida de los hongos matsutake, la antropóloga aborda "el reto imaginativo de vivir sin los pasamanos que antaño nos hicieron creer que sabíamos, colectivamente, hacia dónde íbamos" (p. 22), a la vez que propone resignificar la idea de contaminación en términos de colaboración:

> Cambiamos a través de nuestras colaboraciones, tanto dentro de nuestra propia especie como entre especies distintas. Lo que es importante para la vida en la Tierra se produce en esas transformaciones, no en los árboles de decisión de individuos autónomos. En lugar de limitarnos a ver únicamente estrategias de expansión y conquista de individuos implacables, debemos buscar historias que se desarrollen a través de la contaminación. Entonces, ¿cómo podría un grupo convertirse en un evento? (Lowenhaupt Tsing, 2023, p. 59)

Y en su argumentación agrega: "si resulta que la mejor manera de contar la diversidad contaminada es mediante una diversidad de historias turbulentas, es hora de que esa avalancha empiece a formar parte de nuestra práctica epistemológica" (p. 68). Entonces, el desafío es pensarnos desde una perspectiva posthumanística (Braidotti, 2022), para volver a preguntarnos por la futurabilidad en términos de posibilidad de imaginar futuros. Recurro a Franco Berardi (2019, p. 17) para esbozar algunas respuestas a una serie de preguntas que compartimos: ¿Cómo encarna una posibilidad en un sujeto? ¿Cómo puede tener potencia un sujeto? ¿Cómo evitar el determinismo que se presenta como estrategia de reducción? ¿Cómo encontrar (imaginar, propiciar, acompañar) uno(s) cuerpo(s), eróticos, estéticos, éticos y políticos?

En el hilo que conecta las ideas de posibilidad, de potencia y de poder(es):

> Los futuros están inscriptos en el presente como posibilidades inmanentes, no como evoluciones necesarias de un código. La noción de futurabilidad hace referencia a esta multidimensionalidad del futuro: hay una pluralidad de futuros inscripta en el presente. La conciencia es uno de los factores que intervienen en la selección entre estas posibilidades, y la conciencia cambia todo el tiempo en el flujo de una composición social cambiante. (Berardi, 2019, p. 30)

1 Francis Ford Coppola afirma que el artista viene al mundo con un carcaj que contiene un número limitado de flechas doradas. Gabriela Augustowsky hace mención a esta imagen en su texto "Herencias, destinos y guirnaldas", que integra este volumen.

En síntesis, busqué en mi propio carcaj un puñado de referencias bibliográficas que trascienden el campo de la educación artística para pensar desde allí conexiones originales que nos sostengan a la hora de imaginar otros futuros que, aunque menores, fragmentarios y (ex)céntricos, sean creativos y comunitarios. De allí las tres escenas que elijo narrar: Afectividad artística; Sos Vos, Somos Voz y Salgamos al jardín.

Afectividad artística

Hiromi Nagakura até a Amazônia com Ailton Krenak es una exposición que reúne fotografías realizadas entre 1993 y 1997, organizada por el Instituto Tomie Ohtake y el Banco do Brasil, con curaduría de Krenak en 2024. El filósofo y líder indígena abrió caminos en la floresta y el fotógrafo de origen japonés registró la vida de siete etnias indígenas: Krikati, Xavante, Yawanawá, Yanomami, Kaxinawá, Gavião da Montanha y Ashaninka. No compartían la misma lengua, pero eso no fue un impedimento para que las imágenes fuesen la expresión de una "afectividad artística, una forma de traducir el mundo en retratos que hablan directamente a los corazones" (Programa Educativo CCBB, 2024). Una emoción y al mismo tiempo el testimonio de una posición subjetiva que da cuenta de una manera particular de habitar y comprender nuestro entorno.

Figura 1. Detalle de la presentación de *Hiromi Nagakura até a Amazônia com Ailton Krenak*.

Fuente: https://www.institutotomieohtake.org.br/exposicoes/ate-a-amazonia-com-ailton-krenak/

En *La vida no es útil* (2023), Krenak advierte:

> Vengo repitiéndole a la gente, ya sea en mi aldea o en cualquier lugar, que sobrevivir ya es una cuestión de negociación en torno de la vida, que esta es un don maravilloso y no puede ser reducido. Somos, en nuestra relación con la vida, como un pececillo en un océano inmenso, que está en una maravillosa fruición. Nunca se le ocurrirá a un pececito que el océano tiene que ser útil, el océano es la vida. (p. 79)

La imagen del pececito nos invita a "experimentar la vida como un don y el mundo como un lugar maravilloso" (p. 81). Al mismo tiempo, advierte sobre la urgencia de hacer lugar a narrativas plurales, entre las que también podamos escuchar lo que los ríos, los bosques y las diversas especies que habitan la Tierra tienen para decirnos:

> En retrospectiva, podríamos decir que en el principio era la hoja. Otras narrativas dirán que en el principio era el verbo. Otras crearán paisajes muy diversos, y eso es maravilloso. Entre tantos mundos, me conmueven especialmente las historias que nos acercan a esos seres que son hoy invisibles a los ojos turbios de quienes no logran andar por la tierra con la alegría que deberíamos imprimirle a cada gesto, a cada respiración. Los antiguos decían que, cuando poníamos un palo en el suelo para hacer nuestros ritos, ese palo marcaba el centro del mundo. Es mágico que el centro del mundo pueda estar en tantos lugares a la vez, pero ¿de qué mundo estamos hablando?
> (…)
> El desafío que propongo aquí es imaginar cartografías, capas de mundos, donde las narrativas sean tan plurales que no necesitemos entrar en conflicto al evocar distintas historias de fundación.[2]

Ajena a una concepción prospectiva del tiempo, la idea de un "futuro ancestral" (Krenak, 2024) recurre a la potencia del oxímoron, para reunir lo que pareciera ser mutuamente excluyente: "Esos niños que veo en mi memoria no corren detrás de una idea prospectiva del tiempo, ni tampoco de algo que está en otra parte; corren detrás de lo que va a ocurrir exactamente aquí, en este lugar ancestral que es su territorio, dentro de los ríos (p. 7).

Retomar hoy al diálogo entre Nagakura y Krenak, como así también enunciar en voz alta los nombres de las aldeas que juntos recurrieron, demorarnos en la contemplación de los gestos fotografiados y salvar la distancia entre lenguas, entre etnias, entre tiempos y espacios distantes, es recurrir a esa afectividad artística que, como ya lo señalamos, es una forma de traducir el mundo a través de retratos que hablan al corazón porque al mirar(los) nos invitan a mirar(nos) con más amor.

2 El subrayado es nuestro.

Sos vos, somos voz

La segunda escena que voy a narrar es la de un sábado 21 de septiembre de 2024 en la XV Bienal de Arte Joven de la Universidad Nacional del Litoral, en la ciudad de Santa Fe. Vuelvo sobre la imagen del río y me hago eco de una pregunta, incluida en la *Pequeña enciclopedia mental* de Santiago Venturini (2024):

> ¿Cómo se mira un río? Parado en la orilla o en la playa, o desde una lancha o una canoa que flota sobre la masa de agua, o desde un puente construido por las manos de los hombres, con la cabeza hacia abajo atraída por el imán de la corriente. También puede verse de paso, por segundos, desde la ventanilla de un colectivo o de un auto, a unos 70 u 80 kilómetros por hora. Así es como vi el Salado en los últimos treinta años, salvo en ese mes atroz en el que entró en la ciudad y todo se volvió siniestro. De este a oeste, de oeste a este, esa pista bajo el sol, bajo unas nubes grises o un atardecer de fondo. (p. 148)

Como parte de la programación de la XV Bienal, Ediciones UNL con la coordinación de dos jóvenes graduadas de la carrera de Letras organiza un taller de lectura y cartografía a partir del libro de Venturini. Me invitan a leer una de las entradas de la enciclopedia en voz alta, elijo la que acabo de citar. Comparto la reunión con un docente de una escuela secundaria de Alto Verde, uno de los barrios que integran el distrito La Costa en Santa Fe, que acompaña a sus estudiantes para celebrar su día y para festejar un cumpleaños. Leemos, dibujamos y trazamos juntos mapas amorosos en los que imaginamos futuros próximos.

Figura 2. Mesa del taller de lectura y cartografía lúdica a partir de Pequeña enciclopedia mental de Santiago Venturini, a cargo de Ediciones UNL.

Fuente: Isabel Molinas.

La bienal integra diferentes disciplinas, áreas, lenguajes y materialidades. Y ese 21 de septiembre, junto a las realizaciones de Escénicas, Visuales, Audiovisuales, Música, Letras y Producciones híbridas, en las categorías A (de 13 a 18 años) y B (de 19 a 30), propone una agenda que teje lazos creativos y solidarios con instituciones, colectivos, artistas, autores, editores y vecinos de Santa Fe y la región: "Tuti.Motion", taller de *stop motion* al paso a cargo de Tuti Nuñez; "Serigrafía de posters" junto a Gota Prints; "Pasquín libre", poema collage repentista con textos de Tumbergencia a cargo de Barrett Comunidad Editorial; "Pañuelos Poéticos" junto a Abracuentos Libroteca Ambulante; "Ilustración en pequeñas cerámicas" a cargo de Vulkano, "Micro-fanzines al paso" junto a *Hello Books*, "Primavera tipográfica" para experimentar con tipos móviles a cargo del Museo Histórico de la UNL, "Retazos con historias" de 30-J Diseños, "Bordando Insurgencia" con Chaucha y Palitos y "Ancestral batik" junto a Giuseppina, entre muchas otras actividades.

El eslogan de la XV Bienal, "Sos Vos, Somos Voz", se potencia en el desplazamiento que enuncia el paso de lo singular a lo plural y en la invitación a expresarnos y legitimar la propia existencia individual a través de las artes. Porque como lo enunció David Lapoujade (2018, p. 20): "quizás incluso el arte esté por entero al servicio del derecho. Volver 'más' reales ciertas existencias, darles un cimiento o un brillo particular, ¿no es un modo de legitimar su manera de ser, de conferirles el derecho de existir bajo tal o cual forma?".

Figura 3. Afiche producido con tipos móviles del Museo Histórico de la UNL, tinta sobre papel, 30 x 42 cm.

Fuente: Isabel Molinas.

Figura 4. Afiche diseñado por Glenda Morahan y realizado por Gota Prints, serigrafía, 23 x 31 cm.

Fuente: Isabel Molinas.

Mirada en perspectiva la bienal del 2024 fue la bienal de la resistencia, en defensa de la universidad pública y de los espacios de construcción colectiva, de formación y de expresión. Después de treinta años y de más de 20.000 participantes en la edición anterior, la complejidad del contexto hizo pensar en la posibilidad de no realizarla por falta de presupuesto, pero como señala Berardi (2019), el futuro está inscripto en el presente como una posibilidad inmanente.

Salgamos al jardín

La tercera escena, en el contexto del II Congreso fue una invitación a mirar los árboles del parque del Museo de la Cárcova, la belleza de la luz del sol y el juego de sombras que a mitad de la tarde se recortaba sobre el césped. Ese fue el momento en el que argumenté sobre la relevancia de abordar la educación artística desde un punto de vista que hace lugar a los gestos botánicos en tanto experiencias estéticas.

Esta invitación a salir al jardín, el del Museo de la Cárcova y tantos otros, se inscribe en una ecología profunda, en términos de Gustavo Wilches-Chaux (2023 [2006]), quien destaca el sentido y la actualidad de *La inteligencia de las flores* de Maurice Maeterlinck: "ecología profunda que precisamente busca la comprensión de la esencia de los procesos del cosmos y nuestra identificación con esos procesos, de lo cual se deriva necesariamente una ética de reverencia hacia la vida en todas sus escalas, manifestaciones y formas" (p. 9).

De allí que, ante el desafío de diseñar actividades que posibiliten aprendizajes valiosos y significativos en las aulas, una respuesta posible sea trabajar en los bordes del currículo, como enunció Edith Litwin (2008), restablecer los vínculos entre especies (Latour, 2017; Haraway, 2019 y 2022; Despret, 2022 y 2023, entre otros), adherir a la renovación de la estética propuesta por Jean-Marie Schaeffer, quien define la experiencia estética como un proceso atencional de "interacción cognitiva y afectiva con el mundo, con el otro y con nosotros mismos" (2018, p. 33), y asumir el desafío de alimentar y desarrollar la creatividad en tanto potencial que todas las personas poseen (Camilloni, 2021, p. 23).

A partir de este posicionamiento teórico y epistemológico, también hice referencia a una serie de artículos reunidos en el dossier "Gestos botánicos e investigación educativa. Irrupciones e interrupciones im-posibles", coordinado por Porta y Molinas (2024) para la revista Praxis de la Universidad Nacional de la Pampa. En la publicación compartimos una agenda que invita a profundizar en la inclusión de dichos gestos en la investigación educativa y argumentamos sobre la relevancia de aulas expandidas en diferentes espacios, tiempos, lenguajes y discursividades:

> - La experiencia estética como forma de agenciamiento que integra campos disciplinares y propone encuentros multiespecíficos.
>
> - La narrativa producida a la luz de la imaginación estética, en tanto que facilita la comprensión y amplía horizontes de posibilidad en la investigación educativa.
>
> - La naturaleza como agente para la producción de sentidos relevantes y actualizados.
>
> - La conciencia sobre el tiempo y la impermanencia como rasgo que inscribe vidas en la investigación educativa.
>
> - Los laboratorios disruptivos como construcción metodológica que articula prácticas teóricas, estéticas y políticas, en innumerables ambientes y con una amplia variedad de actantes, que no siempre son humanos.
>
> - Los gestos botánicos como intensificadores de la percepción, que movilizan nuestros afectos y favorecen comprensiones profundas. (Porta y Molinas, 2024, pp. 15-16)

Asimismo, me referí al proyecto institucional *Mantovani florece*, iniciativa de la Escuela Provincial de Artes Visuales "Prof. Juan Mantovani" de la ciudad de Santa Fe, para el período 2024-2026. Desde una perspectiva posthumanística, esta comunidad educativa se hace eco del desafío de construir un nosotros, definido en términos de colectividad múltiple y no jerárquica:

> La respuesta está en la acción, en la praxis de componer un "nosotros, un pueblo" por medio de alianzas, conexiones transversales y el entablar conversaciones difíciles sobre lo que nos inquieta. En este sentido, nuestros tiempos posthumanos, con su enorme componente interhumano, son demasiado humanos. (Braidotti, 2022, p. 32)

De allí la importancia de los diálogos entre arte, educación y ambiente, estructurantes del mencionado proyecto, y de una amplia serie de propuestas que a lo largo de los años nos han llevado a priorizar "la acción colectiva en la que lo más importante es el proceso y el sentimiento en el ejercicio de ese proceso. Porque consideramos que el arte no consiste en imponer una forma de expresión a una materia vivida sino en experimentar el devenir del objeto/sujeto" (Molinas y Giavedoni, 2017, p. 158).[3]

Figura 5. En casa, Mariel Zilli, 2023, grabado en relieve, 15 x 21 cm.

Fuente: Isabel Molinas.

Un antecedente significativo es el *Inventario ilustrado de plantas. Colección de tarjetas postales*, Proyecto Verde que la escuela desarrolló junto al Centro de Capacitación Vivero Inclusivo

3 Entre los antecedentes de *Mantovani florece* podemos mencionar la participación de docentes y estudiantes de la escuela en el Seminario de Arte Ambiental realizado en el marco de las "Primeras Jornadas Latinoamericanas sobre Arte, Ambiente y Ciudad: relecturas y derivas sobre el paisaje", organizadas por la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral, en el marco del Programa de Movilidad Académica de Grado (MAGA) de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, en 2014.

y la Cooperativa Sembrando Sueños de Santa Fe, con el objetivo de registrar las flores del jardín antes de la construcción de un edificio anexo para dar respuesta a la demanda creciente de aulas.[4]

Figura 6. Inventario ilustrado de plantas. Colección de tarjetas postales.

Fuente: Isabel Molinas.

En relación con el trabajo botánico, Francis Hallé destaca en *Atlas de botanique poétique* (2016) la relevancia de las ilustraciones que, a diferencia de las fotografías, posibilitan una contemplación más profunda:

> Dibujar representa el trabajo del pensamiento humano: el intercambio con el objeto reproducido juega un rol clave, y si surgen preguntas cuando se lo contempla, la conversación debe durar lo suficiente como para que surja una respuesta.
>
> (…) Contemplar La gran mata de hierba de Durero, la Primavera de Botticelli, los herbarios de Aldrovandi y de Mutis […] significa reconocer que la ilustración botánica forma parte de una preciosa tradición que debería ser respetada, renovada y enriquecida. (Hallé, en Lois, 2021, p. 59)

En resumen, con la intensidad fenoménica de prácticas artísticas transformadoras y con una firme convicción sobre la relevancia de los vínculos que nos conectan con todas las especies que habitan la Tierra ya no nos preguntamos ¿qué futuro?, sino ¿cómo hacerlo?

---

4 Las ilustraciones fueron realizadas por estudiantes de 3º año de la escuela secundaria, con la coordinación de Mariel Zilli, Nazareth Giraldi, Cecilia Illescas y Natalia Bongiovanni, en 2022 y 2023.

Un recodo del camino

Finalmente, vuelvo al libro de Gainza, quien en el segundo capítulo narra en primera persona una situación personal de bloqueo escritural que la lleva a recurrir a la acuarela y a una maestra coreana que enseña por WhatsApp. Luego de una primera consigna "Todos los días durante mes mirar Cézanne" (p. 18), de la visita al Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires para contemplar *Recodo del camino* y algunas otras actividades, llega el examen:

> A veces, cuando menos lo espero, mi maestra me toma examen, le gusta mucho el multiple choice. El de ayer, por ejemplo, decía: Recodo del camino es:
>
> a) Una puerta al infinito
> b) Un arco de triunfo
> c) La Tierra Prometida
>
> Las tres, definitivamente las tres opciones son correctas. Y después pensé: ¿Me estaré fanatizando? ¿Me habré convertido al cézannismo? (p. 22)

La resolución de Gainza nos sorprende porque sabemos que el imperativo de optar es inherente a la forma de evaluación propuesta. No obstante, la dimensión simbólica de cada una de las respuestas la lleva a afirmar que no hay exclusión posible porque todas son correctas. Algo similar sucede con el oxímoron al que recurre Krenak, "futuro ancestral", con el desplazamiento metonímico al que nos convoca la XV Bienal, "Sos Vos, Somos Voz", y el devenir jardín de una comunidad educativa, *Mantovani florece*. Múltiples recodos del camino para construir futuros a partir de la potencia de la educación artística para transformar instituciones y vidas.

Por último, busco en un libro-capsa-carcaj, *Eros políglota. Lenguas, traducción y sentidos de un dios antiguo* (Chialva et al., 2023), una última cita sobre el valor de recurrir a una diversidad de historias, en diferentes lenguas, con múltiples materias, para hablar del amor:

> Anne Carson escribió que hay una semejanza en el modo en que Eros actúa en la mente de los amantes y el modo en que las palabras actúan en la mente de un pensador. Poderosa comparación. Porque acceder a otra lengua permite comprender cómo el léxico, la gramática y el género que un autor elige para hablar del amor es la materia que modela la idea de ese amor. Entonces, eso que es propio de una lengua y no se puede comunicar en otra, su intraducibilidad, se convierte en una herramienta para pensar las diferencias en la percepción del amor que es universal en tanto es diverso. (Chialva, 2023)

Cuando el futuro se presenta incierto, vuelvo al poema "AMOROSO" de Fernando Callero y me entrego a la novela.

Bibliografía

Berardi, Franco (2019). *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.

Braidotti, Rosi (2022). *El conocimiento posthumano*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gedisa.

Callero, Fernando (2022). *Un delicado temblor se coló como un ladrón en la naturaleza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caleta Olivia.

Camilloni, Alicia (2021). *Una enseñanza orientada al desarrollo de la creatividad*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Chialva, Ivana (2023). Lo que la lengua le hace a un dios. En Ivana Chialva et al., *Eros políglota. Lenguas, traducción y sentidos de un dios antiguo.* Santa Fe: Ediciones UNL.

Chialva, Ivana; Rivera, Paloma; Routier, Pablo; Aguilar, Lucía y Luján, Franco (2023). *Eros políglota. Lenguas, traducción y sentidos de un dios antiguo.* Santa Fe: Ediciones UNL.

Despret, Vinciane (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus.

Despret, Vinciane (2023). *Cuando el lobo viva con el cordero*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus.

Gainza, María (2024). *Un puñado de flechas.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Anagrama.

Hallé, Francis (2016). *Atlas de botanique poétique*. París: Flammarion.

Haraway, Donna (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en Chthuluceno*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Consonni.

Haraway, Donna (2022). *Cristales, tejidos y campos. Metáforas que conforman embriones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Rara Avis.

Krenak, Ailton (2023). *La vida no es útil*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Krenak, Ailton (2024). *Futuro ancestral*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Taurus.

Lapoujade, David (2018). *Las existencias menores*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus.

Latour, Bruno (2017). *Cara a cara con el planeta. Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Litwin, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Lois, Carla (2021). *Atlas de botánica argentina. La ilustración científica en el Genera et Species Plantarum Argentinarum*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ampersand.

Molinas, Isabel y Giavedoni, Ricardo (2017). Fui al río. Seminario de arte ambiental. En Isabel Molinas, *Arte, Ambiente y Ciudad. Conversaciones desde el Litoral*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Porta, Luis y Molinas, Isabel (mayo-agosto de 2024) Gestos botánicos y experiencias estéticas en la investigación educativa: laboratorio de indagación disruptiva. *Praxis Educativa*, *28*(2).

Programa Educativo CCBB (2024). *Hiromi Nagakura até a Amazônia com Ailton Krenak* [cuaderno educativo de la exposición]. Brasilia: CCBB.

Venturini, Santiago (2024). *Pequeña enciclopedia mental*. Santa Fe: Ediciones UNL.

Wilches-Chaux, Gustavo (2023 [2006]). Proemio. En Maurice Maeterlinck, *La inteligencia de las flores y otros ensayos florales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Interzona.

MEDIACIÓN CULTURAL Y EDUCATIVA: REHABITAR Y REINVENTAR LO COMÚN

Acto y *entre*acto de mediación cultural

Silvia Alderoqui
Consultora en Educación y Curaduría Educativa de Museos (Argentina)

La mediación cultural/educativa es una forma específica de mediación, diseñada para responder a las necesidades y demandas de los públicos en los museos e instituciones culturales. Desde sus orígenes el oficio de ocuparse de los públicos en los museos en forma presencial abarcó diversas figuras como guiar, facilitar, educar, animar, promover, mediar, todas ellas relacionadas con la atención y acompañamiento. Aunque su alcance varía de museo en museo, los objetivos comunes suelen incluir aspectos vinculados con: la accesibilidad -física e intelectual-, la diversidad, la variedad de formatos, el desarrollo personal, los vínculos comunitarios y la participación ciudadana, entre otros.

Ahora bien, atender y acompañar a los públicos suele percibirse como una tarea menor comparada con las de la curaduría, la documentación y el archivo, la colección, la restauración, el diseño museográfico... Sin embargo, esta simplificación oscurece la complejidad inherente a la mediación. Existen diversas formas de mediación y, para utilizar este término en el contexto museal, debemos matizarlo con adjetivos como "cultural" o "educativa". No obstante, estos adjetivos son tan polisémicos que, por sí solos, no proporcionan una indicación precisa.

A continuación, abordaremos la complejidad del acto de mediación a través de tres binomios: lugar-experiencia, interpretación-sensibilidad, lazo-escucha para concluir con un entreacto.

Primer binomio: lugar-experiencia

Para profundizar el binomio lugar-experiencia, recurrimos a la teoría de lugar según Jef Malpas (2019) y la noción de experiencia de John Dewey (2008).

Aunque desde diversas tradiciones filosóficas, el concepto de lugar ha sido considerado una categoría secundaria vinculada a aspectos mensurables como tamaño, extensión y entorno, según Malpas, el lugar es donde se fundamenta lo humano. En este sentido, el lugar puede entenderse a través de las múltiples dimensiones que operan simultáneamente en los espacios objetivo, subjetivo e intersubjetivo que se crean entre las personas que están o hablan de un lugar en común. Un lugar es aquel donde se comparten experiencias entre uno mismo, los otros (extraños, conocidos, especialistas, artistas, ciudadanos) y el mundo. Desde este punto de vista, comprender a las personas y al lugar es una cuestión indivisible.

Por otra parte, según Dewey (2008), la noción de experiencia está formada por partes organizadas en un flujo que va de un punto a otro entre la anticipación, el proceso y el resultado en forma integrada y que, como tal, es percibida en su totalidad. Es una transacción consciente, viva y reflexiva en la cual la emoción es la fuerza impulsora y aglomerante que proporciona unidad a sus momentos diversos. De acuerdo con Dewey, las verdaderas experiencias presentes son aquellas que viven fructífera y creativamente en las experiencias subsiguientes.

En este marco, la mediación cultural, como proyecto social, no puede limitarse a forjar relaciones efímeras, instantáneas, mecánicas y previsibles, sino que debería contribuir a la creación de un sentido que comprometa a los miembros de una comunidad en el largo plazo, es decir que cada acto de mediación debería buscar un significado que trascienda la relación inmediata en una visita al museo, proyectándose hacia el futuro. (Caune, 2017).

Segundo binomio: interpretación-sensibilidad

El binomio interpretación-sensibilidad será analizado desde el concepto de mediación propiamente dicha de Bruno Latour (2000 [1993]) y el de relación conjuntiva de Franco Berardi (2017).

Para Latour, la mediación puede interpretarse como intermediación o como mediación en sí. Aplicada al campo museológico, la intermediación implica transportar información de un lado a otro, mientras que la mediación propiamente dicha implica la construcción de "otro" significado elaborado a partir de un doble registro, el específico y el de los públicos, una doble competencia donde cada parte ilumina a la otra. Es decir, la mediación interpreta los objetos y negocia entre las construcciones de sentido de los museos y las de los públicos destinatarios (niños, jóvenes, habituales, no habituales, etc.). Es un proceso que reinventa constantemente nuevas formas y carece de soluciones únicas. Por eso, la mediación es "traducción", no en busca de fidelidad, sino de equivalencia emocional entre la obra y el receptor, una adaptación intelectual tanto como sensible (Latour, 2000 [1993]; Caillet, 1994).

La idea por la cual el significado deviene sensible nos permite vincular los actos de mediación con el concepto de las relaciones conjuntivas de Franco Berardi que se producen entre las personas en la presencialidad. Berardi diferencia las relaciones conjuntivas de las

conectivas que ocurren a través de la mediación de las máquinas. En las relaciones conjuntivas hay ambigüedad, empatía y sensibilidad, mientras que en las relaciones conectivas la interpretación del sentido está mediada por el código de la máquina. La experiencia de conjunción es donde se pone en juego la sensibilidad para detectar lo indetectable, para leer los signos invisibles y para sentir los signos de afinidad o no del otro (Berardi, 2017). Pensar la mediación cultural desde la lógica conjuntiva supone un acto creativo con un número infinito de posibilidades sinónimo de invención, otras formas y novedad.

Tercer binomio: lazo-escucha

A continuación, trataremos el binomio lazo-escucha desde el concepto de oficio de lazo según Graciela Frigerio (2023) y las pedagogías de escucha de Javier Rodrigo Montero (2019).

Para Frigerio, los oficios de lazo son aquellos que se desarrollan en las instituciones que tienen a su cargo educar, cuidar, invitar a compartir el mundo y construir lo común. Los oficios de lazo se diferencian según las instituciones, las formas de encuentro, de acompañamiento y experiencia. Son oficios donde está muy presente la noción de cuidado. En el mundo de los museos este enfoque es crucial sobre todo con las personas que pertenecen a los grupos donde las desigualdades culturales determinan las desigualdades del futuro. Desde los discursos críticos, se han señalado ciertas paradojas en estas prácticas dentro de los museos, a veces analizadas como "ayuda social" que legitiman, en última instancia, a las élites culturales (Bernárdez Rodal, 2015).

Por este motivo es necesario enmarcar la mediación cultural en un paradigma de justicia social que garantice que todas las personas estén en igualdad de condiciones para desarrollar y compartir sus prácticas culturales (Del Valle y Lucesole Cimino, 2021). Al interior de cada institución cultural es imprescindible reflexionar acerca de las contradicciones y los desafíos que supone mediar con públicos no familiarizados con los museos o con otros *habitus* culturales y, en relación con esto, cómo operar incorporando diversidad de actores, perspectivas culturales y lenguajes sosteniendo la calidad de las experiencias y la invitación a compartir lo común.

Paralelamente, la mediación en los museos entendida como un oficio del lazo, requiere pedagogías de escucha (Montero, 2019). ¿Qué escuchan y qué no escuchan los museos? La escucha implica estar presente, detectar y entrar en contacto, cuidar y fomentar situaciones de colaboración, comprometerse, dejarse afectar por lo que se escucha, habitar y ser habitado por otras voces, introduciendo al sujeto y sus experiencias en las vivencias de la mediación cultural. La pedagogía de la escucha debería avanzar hacia el horizonte de hacer de la escucha un elemento transversal a todas las áreas de los museos, desde el cuidado y archivo de las colecciones hasta la concepción y diseño de las exposiciones y la programación para públicos.

Entreacto: praxis

Hannah Arendt (2009) se refiere al mundo que tenemos en común como ese espacio que está "entre nosotros" y que es donde nace la política. Esta idea nos convoca a pensar en la mediación como un acto político que deja huellas, produce efectos y afecta las relaciones de las personas. Retomando a Rancière (2010) podríamos concebir la mediación como una situación singular de encuentro, donde se comparte la experiencia estética como esencia de la vida democrática, vinculando lo político y lo ético.

Situados desde una perspectiva latinoamericana, Del Valle y Lucesole Cimino (2021) analizan la mediación cultural como una acción política, como una intervención que visibiliza las relaciones de poder y fomenta la construcción de ciudadanía. Los autores proponen una mediación cultural que no se limite a facilitar el acceso a los bienes culturales, sino que habilite disputas en torno a la configuración de sentidos, promueva esquemas nuevos de interpretación desestabilizando los modelos hegemónicos y acompañando la construcción de otras formas culturales. En este marco, la práctica de la mediación cultural nunca es neutral, no elimina los conflictos que operan en el campo de la cultura, sino que los comprende, los facilita y los expone para generar otras formas de estar en el mundo.

Si nos proponemos hacer posible la construcción de otras formas culturales, en cada acto de mediación todos deberíamos poder ser autores y receptores, actuar, observar, seleccionar, comparar e interpretar y crear nuestros propios significados a partir de lo que experimentamos. En esta línea hay prácticas que conciben que los públicos también "hacen museo" junto con la mediación. Son aquellas experiencias para las cuales no se trata de incorporar las voces de los públicos como un acto hospitalario sino como algo esencial para justificar la existencia del museo y en las cuales se experimenta con formas en las que los públicos pueden ejercer una mayor capacidad creativa en el museo (Stam, 2023).

Cuando los diversos públicos se convierten en fuente de inspiración para el museo y se construye un intercambio creativo dentro de un contexto social ampliado, pueden surgir formas transformadoras no sólo de los contenidos expositivos sino de la misma institución museo. Jon Stam (2023) nos propone reflexionar acerca de estas prácticas de mediación que funcionan como "cuñas" para desafiar la estructura convencional de los museos y transformar la "calidad de experiencia" de visita en "calidad de acción". Son acciones iterativas que se llevan a cabo por medio de diversos formatos y dispositivos y que permiten exteriorizar y compartir pensamientos y sensibilidades con los demás generando un compromiso que da capacidad de plantear, discutir y negociar las propias interpretaciones junto con las de la institución. Esto supone mayor implicación de los públicos en áreas a las que históricamente no ha sido invitado a participar.

Claro que para que esto sea posible será necesario crear dispositivos que habiliten la escucha intercultural, otros tiempos y espacios de experiencia y acción como, por ejemplo, el diseño de lugares para detenerse frente a ciertos objetos de una colección y poder conversar con conocidos y extraños acerca de la experiencia compartida. La curadora Clementine

Deliss describe este proceso como de re-mediación. La re-mediación es una acción que experimenta con otras formas de describir, interpretar y exhibir los objetos de una colección y como un remedio para una situación en los museos que ella define como deficiente (Deliss, en Stam, 2023).

Sin embargo, para poder ejercer el oficio de la mediación desde las perspectivas recién abordadas será necesario que en cada institución cultural los equipos se constituyan como comunidad de aprendizaje en la cual la mediación cultural se "piense" a sí misma a través de la práctica reflexiva (Schön, 1982; Perrenoud, 2007). Podremos entonces hablar del oficio de mediación como una praxis. La praxis es un hacer humano a partir del cual se ve transformado lo humano, se refiere a la acción orientada por ideas, autodeterminada y responsable. Desde la perspectiva de Paulo Freire (1970), la praxis conlleva la infalible vinculación de la relación acción-reflexión-acción.

Cuando la práctica reflexiva es parte del ejercicio cotidiano del oficio de mediar se habilita la construcción de conocimiento específico más allá de las descripciones y anécdotas sobre las visitas y actividades realizadas. El tiempo para instalar las prácticas reflexivas tiene que ser construido en las instituciones y ser visto como una parte integral y continua del trabajo profesional dentro de la estructura organizativa. Los equipos de educación y mediación deberían poder reflexionar sobre sus prácticas al menos una vez al mes. Una vez iniciados, estos procesos hay que observarlos y acompañarlos muy de cerca con herramientas propias de los espacios colaborativos. Por ejemplo, podemos observar nuestras prácticas y reflexionar acerca del lugar que juegan las acciones de conversar, preguntar, informar, discutir, dialogar que son parte esencial de la interpretación compartida; o acerca de los diferentes momentos de un acto de mediación: reposo, consenso, silencios, asociaciones, emociones, experiencias…los significados de la práctica reflexiva son provisionales, hay hallazgos, nuevas observaciones; la comprensión nunca se agota, nunca es completa. El énfasis se da en los cambios a través de la acción.

De este modo, la teoría surge de la práctica reflexiva e intencional sobre la práctica, es una reflexión generativa, lo que permite que los profesionales en los museos tengan mayor conocimiento del impacto de sus acciones en los públicos y como consecuencia puedan diseñar programas educativos inclusivos y participativos que acorten las distancias y desencuentros entre las lógicas habituales de los museos y los diversos públicos.

En este tipo de reflexiones no importan tanto las categorías académicas de análisis sino el modo de enfrentarse a las variables reales del trabajo museal. Por una parte, se desarrolla a partir de las propias acciones y está guiada por la preocupación acerca de los resultados de esas acciones; por otra parte, los aportes y formas de conocimiento de todos los involucrados son tenidos en cuenta, todos los participantes son expertos que interpretan señales, alumbran comprensiones o revelan confusiones. La cuestión que guía este tipo de indagaciones es cómo mejorar las prácticas cotidianas, cómo dar luz a nuevos proyectos compartidos. Así los museos se convierten en instituciones que aprenden sobre sí mismas.

...

Como acabamos de ver la mediación cultural se interesa por configurar un lugar, dar sentido en tiempos largos, ser un lazo que deja huellas y nos inscribe en el mundo. Cada bienvenida a un espacio cultural podría interpretarse como una invitación en este sentido. Así, las salas del museo se transforman, se evocan y rememoran por las experiencias compartidas que vuelven posibles la interconexión social y la transformación de las experiencias individuales hacia una dimensión colectiva. Esto implicaría pensar los museos como espacios de relación social fundamentales para la construcción de humanidad y, en consecuencia, diseñar los actos de mediación como un "entre" sujetos, lugares, tiempos, saberes y sensibilidades. En resumen, no quedan dudas acerca de que la mediación cultural es mucho más que recepción del público y conducción de visitas guiadas.

Bibliografía

Arendt, Hannah (2009). *La condición humana*, Buenos Aires: Paidós.

Berardi, Franco (2017). *Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva*, Buenos Aires: Caja Negra.

Bernárdez Rodal, Asunción (2015). Discursos y paradojas de la intermediación cultural: una práctica profesional entre la élite y la pobreza cultural. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 10, 247-268. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51695

Caillet, Elisabeth (1994). L'ambiguïté de la médiation culturelle: entre savoir et présence. *Publics et Musées*, (6), 53-73. https://doi.org/10.3406/pumus.1994.1046

Caune, Jean (2017). *La Médiation culturelle. Expérience esthétique et construction du Vivre-ensemble*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Del Valle, Damián y Lucesole Cimino, Rosario (2021). La mediación cultural: apuntes para un enfoque latinoamericano. *F-ILIA*, (3), 59-74. https://ilia.uartes.edu.ec/f-ilia/3-abril-septiembre-2021/

Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Editorial Paidós.

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Frigerio, Graciela (2023). *Los oficios del lazo: acompañar, curar, educar* [video]. https://www.youtube.com/watch?v=VcyEt1p_mCw

Latour, Bruno (2000 [1993]). The Berlin key or how to do words with things. En Paul Graves-Brown (ed.), *Matter, Materiality and Modern Culture* (pp. 10-21). New York: Routledge.

Malpas, Jef (1999). *Place and Experience. A Philosophical Topography*. Cambridge: Cambridge University Press.

Montero, Javier Rodrigo (2019). ¿Instituciones que escuchan? Tensiones entre museos, territorios y comunidades. *International meeting on museum education and research. Rethinking the museum Theory and Praxis*. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

Perrenoud, Philippe (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedag*ógica. México: Grao.

Rancière, Jacques (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Schön, Donald (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Stam, Jon (21 de diciembre 2023). From Museum-going to Museum-ing:Visitors as Creative Agents within the Museum. *Stedelijk Studies Journal* (13). https://stedelijkstudies.com/journal/from-museum-going-to-museum-ing/#av_section_2

Experiencias de mediación artística en Chile: creando espacios de goce, encuentro y aprendizaje

Daniela Cobos
Universidad de Chile

La mediación artística está cobrando una relevancia creciente debido a su papel como promotora del diálogo y aprendizaje activo, así como por las innumerables posibilidades que ofrece su arquitectura, sus funciones y los elementos que la componen, los cuales son abiertos, dinámicos y en constante evolución.

Una experiencia de este tipo representa un valioso encuentro entre un mediador, una expresión artística y una persona que aprende (MINCAP, 2019) y permite vincular diferentes perspectivas sobre las artes y patrimonio, fomentar el diálogo cultural y generar una comprensión compartida del mundo, lo que sin duda es un aporte significativo para contrarrestar el deterioro de las relaciones comunicativas y afectivas en la sociedad actual.

El propósito de este texto es compartir algunas experiencias de mediación artística en Chile, una de ellas desarrollada en un espacio educativo no formal, como lo es un teatro, y la otra implementada en un espacio educativo formal, como lo es una universidad, donde el concepto de mediación, tal como señala Mörsch y Fürstenberg (2012), se acercaría más al de "educación artística", pero que para nosotros no guarda grandes diferencias con el concepto de mediación.

Este cruce de prácticas y territorios responde al hecho de que quien llevó a cabo las actividades (la mediadora), es profesora de artes de formación inicial y ejerce labores de docencia en el Programa de Formación de Profesores de Primaria[1] de la Universidad de Chile, y, además, paralelamente, coordina el área de Educación y Mediación del Centro de Extensión Artística y Cultural [2] de la misma universidad. En consecuencia, su rol como educadora y mediadora no se restringe a un solo espacio, del mismo modo que sus metodologías y prácticas tampoco.

1 https://filosofia.uchile.cl/estudios-pedagogicos

2 https://www.ceacuchile.cl/

En relación con esto último, y citando a González-Órdenes (2022), muchas de las prácticas de educación artística en escuelas han orientado los modelos y enfoques de mediación artística de diferentes espacios educativos no formales, especialmente en museos. En ese sentido, las experiencias de mediación artística que vamos a presentar, y que han sido orientadas por un mediador – docente, cobran sentido, pese a que se implementaron en diferentes contextos, ya que permitieron detectar elementos y desafíos comunes, donde la participación y exclusión parecen ser uno de los mayores retos.

Sin duda, nos enfrentamos a un tema fundamental, ya que la mediación artística no solo amplía el acceso al conocimiento y enriquece la experiencia de creadores y espectadores, sino que también desempeña un papel clave en la reconstrucción del tejido social, fomentando nuevas formas de relación y comunicación entre el arte, la comunidad y los artistas.

De qué hablamos cuando hablamos de mediación artística

La mediación artística es un proceso de comunicación, intercambio y diálogo que, por lo general, se desarrolla en museos y otros contextos educativos de orientación artística. Peters (2019) señala que este concepto es el resultado de una larga historia de encuentros y desencuentros entre diversas disciplinas y prácticas, y que su propio nombre ya sugiere ciertas tensiones. Para este autor, mediar es una oportunidad de resolver y negociar posibles diferencias de significados, a lo que se suma que el concepto de arte sigue siendo uno de los más escurridizos del pensamiento humano, y las dificultades para definirlo probablemente provienen de su propia naturaleza: cambiante y en constante desarrollo. Esto se debe a que las artes desafían la posibilidad de establecer límites y fronteras, ya que la creación artística evoluciona con el tiempo y se adapta a los contextos en los que se desarrolla. (Read, 2010; Marín, 2003), asuntos que sin duda permean el campo de la mediación artística. No obstante, y a pesar de su complejidad y amplitud conceptual, la mediación artística hoy es una herramienta fundamental para el desarrollo y fortalecimiento de la educación artística.

A diferencia de la mediación cultural, que para Mörsch y Fürstenberg (2012) abarca un espectro más amplio de temas, interpretaciones y procesos de divulgación de conocimientos culturales, la mediación artística es específica y se enfoca en la creación y experimentación a través de las artes, facilitando el acceso, comprensión y goce por parte de diferentes públicos, así como también crea puentes entre instituciones culturales, artistas y la comunidad, promoviendo el diálogo y la interacción.

En cuanto a la importancia de la mediación artística, según señala MINCAP (2014), radica en que permite que todas las personas y comunidades comprendan de mejor manera la diversidad de manifestaciones artísticas y culturales que ofrece el entorno, usando para ello preguntas, estrategias y acciones que invitan a dialogar, reflexionar y comprender de forma colectiva alguna producción artística. Este aspecto coincide con Dewey (2008) y su definición de "arte como experiencia", y cómo éste que proporciona goce estético y placer a quien lo contempla o interactúa con él, ya que el arte no es solo un objeto que se exhibe, sino que representa un proceso vivencial y significativo que conecta al artista con el espectador y

viceversa. En este sentido, la medición artística invita a vivir una experiencia con las artes con una actitud y perspectiva diferente.

Al respecto, Silva (2016) plantea que es importante que la mediación genere las condiciones necesarias para que se visibilicen la multiplicidad de expresiones y producciones artísticas y culturales que nos rodean. Para ello, propone abordarlas desde enfoques que valoren la diversidad cultural y simbólica de los distintos territorios, permitiendo que diferentes posturas se expresen y contribuyan colectivamente a las definiciones de arte, realidad y potencialidades creativas. A esto se suma la idea de Peters (2019) que describe a la mediación artística como un "dispositivo de intervención social" cuya misión no solo es actualizar culturalmente, sino también redefinir la relación entre el arte, la sociedad, el público y las instituciones.

En relación con las funciones de la mediación artística, a continuación, destacamos las planteadas por Mörsch y Fürstenberg (2012):[3]

1) ***Función afirmativa:*** Su objetivo es potenciar la misión de instituciones culturales que son respaldadas por asociaciones profesionales, como por ejemplo los museos que adhieren a los estatutos y definiciones del Consejo Internacional de Museos (ICOM). La función afirmativa considera a las artes como disciplinas especializadas, a través de las cuales se transmiten conocimientos específicos y sus actividades habitualmente incluyen conferencias, charlas, conversatorios de artistas, visitas guiadas por especialistas, folletos y catálogos, los que han sido diseñados por profesionales del área. Uno de sus inconvenientes es su tendencia a la exclusividad y, directa o indirectamente, excluir a un público no especializado.

2) ***Función reproductora:*** Parte de la idea de que los espacios educativos no formales no son accesibles para todos, debido a la existencia de "obstáculos simbólicos" que históricamente han generado mecanismos de exclusión. Por lo tanto, asume como misión formar a los públicos del mañana y dirigir su interés hacia personas que por iniciativa propia no buscarían una experiencia artística. Para lograr esto, las actividades suelen ser diseñadas por mediadores con experiencia pedagógica, las que incluyen talleres para escolares y docentes, eventos familiares, noches en los museos, festivales de danza, picnics con concierto, etc. Su principal amenaza es que, y en su esfuerzo por atraer nuevas audiencias, se enfoque en quienes están ausentes, asumiendo a priori que desconocen los beneficios de la cultura que ofrecen las instituciones. Esto podría derivar en estrategias basadas en la persuasión y la inducción, dejando en segundo plano la revisión crítica de los propios contenidos.

---

3 Este texto hace referencia a las funciones de mediación cultural, pero para el caso de esta ponencia, las adaptamos a la especificidad de la mediación artística.

3) ***Función deconstructiva:*** Su objetivo es, junto con el público, examinar críticamente a las instituciones culturales, las artes, su educación y la relación que establecen con la llamada "alta cultura". Busca generar conciencia y cuestionar las estructuras de poder, mediante el análisis crítico de diferentes producciones artísticas y los espacios que las albergan, así como invitar a reinterpretar la realidad como un acto de emancipación. Ejemplos de actividades de mediación con función deconstructiva son foros, debates o visitas guiadas a exposiciones que cuestionan, relativizan o reflexionan sobre la realidad. Uno de los desafíos de esta función es el riesgo de volverse autorreferencial y egocéntrica, lo que podría dificultar la visibilidad de puntos de vista discrepantes o divergentes.

4) ***Función reformadora:*** En este caso, la mediación artística promueve actividades y proyectos que proponen cambios en una institución cultural. Ejemplo de esto podría ser mejorar las experiencias de visitantes, a partir de la sistematización de testimonios de diferentes grupos de usuarios. Para lograr esto, el flujo de información debe ser eficaz, el mediador debe tener presencia en la toma de decisiones y participar de las planificaciones, ya que así puede aplicar sus experiencias de manera directa y efectiva. Cabe señalar que casi nunca se dan estas condiciones y es bastante raro encontrar este tipo de prácticas.

5) ***Función transformadora:*** Asume la tarea de expandir la misión del espacio donde se configura, posicionando a la institución como un agente activo en la configuración de la sociedad, potenciando la creación de redes y ofreciendo espacios para la práctica artística y proyectos comunitarios. En estas iniciativas pueden presentarse profesionales de múltiples disciplinas tales como sociólogos, antropólogos, geógrafos, psicólogos y otros, quienes, por lo general, poseen algún tipo de vínculo con los participantes. En este sentido, la mediación artística concibe a las instituciones culturales como organizaciones dinámicas y activas. Una de las amenazas de esta función es el riesgo de instrumentalizar a los visitantes y participantes. Además, y aunque este tipo de proyectos promueven la colaboración, la igualdad y el intercambio, la complejidad de la estructura institucional podría invisibilizar a los grupos con menor poder simbólico, generando desigualdades en la toma de decisiones.

Por otra parte, y dentro de las actividades de mediación artística que permiten conectar a distintos públicos con las artes y la cultura, fomentar la participación, el diálogo y la construcción colectiva de significados y que se observan con mayor frecuencia, podemos mencionar las siguientes:

Talleres de creación, donde los participantes experimentan con diversos lenguajes y técnicas artísticas.

Talleres de co-creación, que invitan a la comunidad a desarrollar obras colectivas y colaborativas.
Residencias artísticas donde los artistas colaboran con comunidades para desarrollar proyectos conjuntos.
Visitas mediadas y recorridos guiados por exposiciones.
Conversatorios, mesas redondas, encuentros con artistas, con finalidad de intercambio, aprendizaje y reflexión.
Masterclasses especializadas.
Intervenciones en el espacio público, performances, acciones artísticas y otras iniciativas que activen a la comunidad.
Programas inclusivos para públicos específicos: actividades diseñadas para infancias, personas mayores, personas con discapacidad, migrantes, entre otros, con un enfoque en la diversidad.
Participación digital y redes sociales usando estrategias que involucren al público a través de plataformas digitales.
Programas que articulen iniciativas de educación no formal con el currículum escolar, con un enfoque bidireccional.
Materiales de apoyo tales como cuadernillos, folletos y catálogos explicativos con actividades relacionadas a la obra protagonista,
Montajes e instalaciones interactivas, que potencien la experimentación, exploración y experiencia.

Por lo tanto, y partir de lo expuesto, proponemos cinco ideas de lo que consideramos NO corresponde a una experiencia de mediación artística:

Un proceso de transmisión de información, definiciones, datos, explicaciones, etc. sobre una obra o experiencia artística, hacia un público pasivo. Actualmente, y como señalan Springinzeisz y Cobos (2024), la mayoría de las publicaciones sobre mediación en espacios educativos no formales, tales como museos, promueven experiencias de mediación que giran en torno a la participación y el fortalecimiento de la relación con sus visitantes, especialmente al momento de compartir puntos de vista.

Un proceso de homogenización cultural, donde se plantea una sola definición de realidad, arte y cultura. La mediación artística no debe imponer una visión única, sino que debe fomentar la diversidad de lecturas, de símbolos, reconociendo las múltiples interpretaciones de la realidad, modos de expresión y enfoques.

Una actividad que se desarrolla únicamente en espacios educativos no formales. Si bien el concepto de mediación artística se atribuye, por lo general, a la actividad desarrollada en museos, ésta posee un componente educativo que le

permite no solo limitarse al ámbito de la educación no formal, si no que puede suceder en una variedad de espacios tales como escuelas, universidades, festivales, teatros, agrupaciones comunitarias, etc.

Una práctica exclusiva de educadores. Aunque se espera que quienes cumplen la función de mediadores artísticos tengan formación en el área (curadores, educadores, artistas, profesores, etc.), la mediación artística también podría contar, de acuerdo con las características el contexto, con el apoyo de cultores tradicionales, artesanos, personas cuyas biografías e historias conectan con la muestra, etc. quienes con sus relatos pueden fortalecer la experiencia de mediación y nutrir la experiencia cultural.

Un espacio de promoción de la alta cultura. La mediación artística no debe ser una oportunidad de mantener el arte o la cultura como algo aislado o distante de la sociedad. Así lo afirma Rancière (2010) quien en su libro *El espectador emancipado* cuestiona la noción de "alta cultura" porque considera que es un mecanismo de exclusión que refuerza jerarquías sociales y limita el acceso al arte y al conocimiento. Según este autor, las artes no deben estar monopolizadas por una élite que "enseña" a los demás cómo interpretarla, y esta idea debiera reflejarse en las prácticas de mediación.

En resumen, la mediación artística es un proceso activo de conexión, interpretación y creación de significados, de manera colaborativa, dialogante y reflexiva, desde lo que ofrecen obras, artistas y experiencias. A esto se suma lo planteado por Moreno (2016), quien plantea que la mediación artística debe reconocerse como un "nuevo campo de prácticas interdisciplinares" que respondan a las nuevas exigencias sociales y expectativas de la ciudadanía.

Los retos actuales de la mediación artística son numerosos. Es por esta razón que a continuación compartimos algunas experiencias que podrían resultar relevantes para los procesos de reflexión de este campo.

Experiencias en mediación artística en Chile

1) Hilando sentires: arpilleras biográficas de futuros profesores

Este proyecto se llevó a cabo en el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile, durante 4 meses, entre marzo y junio 2023 y fue dirigido a 8 estudiantes de 5to año del Programa de Formación de Profesores de Educación Básica con mención en Artes Integradas, con el objetivo de potenciar, facilitar y desarrollar un vínculo entre los estudiantes y la memoria histórica chilena reciente, ya que esta actividad se implementó en el año 2023, en el marco de la conmemoración de los 50 años del golpe militar chileno, que dio inicio a la dictadura de Augusto Pinochet, la cual se prolongó por 17 años.

La actividad de mediación y educación artística se centró en la creación por parte de este grupo de futuros profesores, de una "arpillera". Este tipo de manifestación visual emergió en la década de los 80, y corresponde a una técnica artística que se originó gracias a Violeta Parra, pero que retomaron mujeres familiares de víctimas de la violación de derechos humanos, con el fin de denunciar los hechos ocurridos bajo el mandato de Augusto Pinochet.[4]

La técnica consiste en coser retazos de tela sobre una tela blanca de 40 x 60 cm. las cuales relatan visualmente diferentes situaciones biográficas, por los que además de ser una obra con indudable valor estético y artístico, cumple una función testimonial y biográfica.

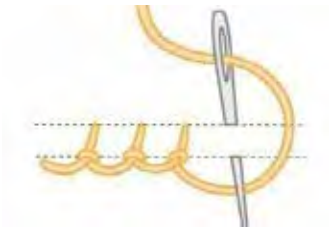
En el caso de este proyecto de mediación artística, durante el primer semestre de 2023 en Chile se llevaron a cabo diversas actividades para conmemorar los 50 años del golpe militar. Específicamente en la Universidad de Chile se invitó a sus académicos a que desarrollaran iniciativas en sus cursos, y fue así como abordamos este tema en el curso "Elementos estructurales de las artes: Taller de Artes Visuales", con estudiantes de 5to año de Pedagogía en Educación Básica con mención en Artes Integradas.

La actividad desarrollada por este grupo de ocho futuros profesores y la académica responsable del curso fue la creación de una "arpillera autobiográfica" y desde su concepción se intentó su articulación con lo desarrollado por las mujeres arpilleristas en la dictadura, por medio de una revisión histórica, reflexión conjunta de los hechos acontecidos, conexiones emocionales por medio de relatos personales, así como promoviendo la valoración de situar esta experiencia en el marco de su formación docente.

A cada estudiante se le solicitó que por medio de un texto relatara las motivaciones, sueños, temores y trayectorias personales que los llevaron a decidir ser profesor. Este texto sería la base de lo que posteriormente se visualizaría por medio de una arpillera.

Trabajaron durante cuatro meses, una vez a la semana, por 2 horas, lo que representa la sesión de clases. Cabe señalar que en este trabajo también participó en la creación de una arpillera. Por lo que su rol fue no solo mediar en los aprendizajes, sino que también ser parte del proyecto de creación. Durante cada una de las sesiones, la docente ofreció sugerencias técnicas, compositivas y cromáticas, sumado a la enseñanza del bordado, ya que cada retazo de tela que se cose en la tela se hace a través de un punto de bordado llamado "punto festón" que es un elemento técnico característico de la arpillera chilena.

Figura 1. Punto festón.[5]



4 Para conocer estas obras, se sugiere visitar el catálogo del Museo de la Solidaridad y los Derechos Humanos. https://mmdh.cl/recursos-e-investigacion/publicaciones/arpilleras

5 Recuperado de https://coloursforbaby.blogspot.com/2017/11/como-bordar-feston.html

Durante las sesiones se generó también un espacio de diálogo acerca de lo interesante que es aprender a ser docente desde el ser, hacer y el sentir, sobre todo con experiencias de aprendizaje artístico de estas características, que albergan una robustez emocional e histórica indudable, y que requieren de otro tipo de metodologías de mediación, más sensibles, empáticas y colaborativas.

Como cierre de la actividad, se llevaron a cabo dos exposiciones: la primera en la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Humanidades, que debido a su éxito fue extendida, y luego, en el Departamento de Estudios Pedagógicos de la misma universidad.

Dentro de los testimonios de los visitantes a la exposición, se destaca la alta valoración del proyecto, especialmente por tres elementos:

> Es una actividad que se sitúa desde la historia chilena reciente, y permite recordar hechos que son imprescindibles para comprender el presente de un territorio. En este caso particular, desde una etapa que marcó profundamente la historia de Chile. Por lo que es un valioso gesto situarlo en el plan de formación de profesores.
>
> La arpillera chilena posee un alto potencial artístico, simbólico y comunicativo, por lo que es muy interesante expandir sus fronteras y desarrollarlas en otros contextos, destacando siempre su origen.
>
> Aprender a ser docente por medio del desarrollo de un proyecto artístico autobiográfico de estas características permitió que los estudiantes reflexionaran acerca de cuánto influyeron sus propias historias en la decisión de ser profesor y sin duda constituye su identidad docente.

**Agradecimientos a Antonia Cortés, Nataly Honores, Isaac Jiménez, Fernanda Latorre, Valentina Pozo, Valentina Saavedra y Daniela Torrejón, que hoy trabajan como profesores de artes para primaria en diferentes escuelas en Chile.*

Figura 2. Detalle de arpillera de Antonia Cortés.

Figura 3. Afiche de exposición de las obras.

Figura 4. Nataly Honores.

Figura 5. Valentina Pozo.

2) La Previa

La Previa es una actividad de mediación artística del Área Educación y Mediación del Centro de Extensión Artística y Cultural de la Universidad de Chile (CEAC[6]) y su objetivo es ofrecer un espacio de conversación y diálogo entre el público y los artistas, fomentar la interacción cultural, crear un espacio de intercambio de ideas y reflexiones sobre la música y/o danza contemporánea, así como construir comunidad, generando vínculos. Cabe señalar que el CEAC es el más importante centro de música, canto y danza de Chile, dependiente de una universidad pública.

La participación a este evento es abierta, liberada y gratuita, y se desarrolla los viernes de cada mes, siempre que haya un estreno o función de alguna obra de sus agrupaciones artísticas estables: Orquesta Sinfónica Nacional de Chile, Ballet Nacional Chileno, Coro Sinfónico y Camerata Vocal.

Esta actividad se desarrolla desde 2024 y surgió desde el interés de ofrecer, previo a la función, un espacio de conversación entre el/los protagonistas de la obra que se estrena, (músicos, intérpretes, directores de orquesta, bailarines, cantantes, etc.) y el público. Al ser una iniciativa reciente, está en proceso de experimentación y mejora constante, por lo que ha sido muy importante mantener la comunicación con los asistentes y a partir de sus implementar mejoras.

La metodología consiste en que una mediadora (con formación en pedagogía en artes y mediación), en un espacio especialmente habilitado en el foyer del Teatro de la Universidad de Chile, dialoga con el protagonista de la función y le realiza preguntas acerca de su biografía, sus inicios, qué aspectos de su biografía lo llevaron a elegir el mundo de las artes como profesión, características y opiniones sobre la pieza que va a interpretar, etc. A lo que se suman preguntas y opiniones del público, a quienes desde el inicio se les invita a participar.

Figura 6.

6 https://www.ceacuchile.cl/

Figura 7.

Cabe señalar que el público que concurre a *La Previa* también asiste a la función artística que le sigue, por lo que sin duda existe un interés por parte de ellos hacia las artes, en específico, hacia la música docta y danza contemporánea. Por lo tanto, uno de los desafíos de esta actividad de mediación artística es convocar a público no experto o que no asiste a funciones de este tipo y abrir la invitación a otro tipo de visitantes. Por lo tanto, y de acuerdo con lo descrito previamente, podemos señalar que esta experiencia de mediación artística posee una "función afirmativa" ya que considera a las artes como disciplinas especializadas y su mediación gira en torno a conocimientos específicos de música y danza entre artistas y público, por lo que su principal amenaza es excluir a un público no especializado.

Para evaluar el impacto de *La Previa*, se dialogó con quince asistentes, quienes señalaron que esta actividad les permitió adquirir nuevos conocimientos sobre música y manifestaron satisfacción en relación con la mediación realizada, así también opinaron lo siguiente:

Figura 8.

Dentro de los desafíos de *La Previa*, podemos señalar:

> Ampliar la convocatoria a todo público, en especial aquellos que no asisten a la función o que por iniciativa propia no buscarían una experiencia artística de este tipo. Este propósito requiere de una planificación y revisión de la actividad, y diseñar mecanismos de persuasión y promoción.
> Continuar con el diálogo con los asistentes, ya que sus testimonios permiten implementar mejoras y mejorar la calidad de la experiencia.
> Planificar *La Previa* interdisciplinaria, en la que no solo participe como protagonista el artista, sino que otro invitado que ofrezca una visión diferente de la experiencia artística. Cabe señalar que en mayo de 2023 se presentó en el teatro de la Universidad de Chile la Obertura de "La guerra de las galaxias", de John Williams y "Los Planetas" de Gustav Holst, con la Orquesta Sinfónica Nacional de Chile, la Camerata Vocal y algunas voces del Coro Sinfónico de la Universidad de Chile. Para *La Previa* de la función de estreno, se invitó a conversar al maestro Rodolfo Saglimbeni, director titular de la Orquesta, y a Álvaro Rojas, astrofísico y miembro del Coro Sinfónico. La instancia se transformó en un interesante espacio de mediación artística interdisciplinaria y se espera poder replicarlo en el corto plazo.

Para cerrar

La mediación artística es una práctica que ha ido expandiéndose y cobrando relevancia en los últimos años. Si bien existen enfoques y definiciones amplias, al igual que en el concepto de artes, diversas investigaciones, iniciativas y metodologías están conformando un corpus teórico valioso, cuya difusión resulta fundamental. Esta ponencia nace de diversas iniciativas que buscan aportar a este corpus y a quienes se interesan en este tema, contribuyendo al fortalecimiento del desarrollo artístico y cultural de nuestros territorios. Asimismo, pretende fomentar la participación de todos los públicos en exhibiciones y experiencias artísticas, además de impulsar la educación artística como un derecho y no como un privilegio.

Bibliografía

Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

González-Órdenes, Carmen (2022). *Mediación expandida. Experiencias y saberes en constante transformación*. Santiago: MINCAP.

Marín, Ricardo (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Alhambra.

MINCAP [Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio] (2014). Herramientas para la gestión cultural local - Mediación artística.

MINCAP (2019). Educar la institución. Encuentro de educadorxs en torno a la mediación artística.

Moreno, Ascensión (2016). *La mediación artística: arte para la transformación social, la inclusión social y el trabajo comunitario*. Barcelona: Octaedro.

Mörsch, Carmen y Fürstenberg, Stephan (2012). Time for Cultural Mediation. https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=6&m2=0&lang=e

Peters, Tomás (2019). ¿Qué es la mediación artística? Un estado del arte de un debate en curso. *Córima, Revista de Investigación en Gestión Cultural, 4*(6). doi:10.32870/cor. a4n6.7134

Rancière, Jacques (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Read, Herbert (1996). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

Silva, María Inés (2016). Ser público de algo: una experiencia de la relación. *Revista MGC*, (7), 8-13. https://revistasdex.uchile.cl/index.php/mgc/article/view/13109/13130

Springinzeisz, Kata y Cobos, Daniela (2024). Concepto de inclusión social en museos de arte en Chile: percepciones de educadores, curadores y directores. *Revista de Investigación Educativa*, *42*(1), 95-113. DOI: https://doi.org/10.6018/rie.566461

Otras agendas en mediación cultural: los audios de Historias de la Infancia en el MASP

Lucas Oliveira
Universidade Estadual Paulista

El título de esta presentación remite a la tesis de maestría *Otras agendas en mediación cultural*, finalizada en 2019, en la cual realicé un registro y una reflexión crítica sobre la transición del modelo de trabajo con públicos del Museo de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP), en São Paulo, en el período comprendido entre 2015 y 2017. La investigación estuvo completamente atravesada por la reflexión sobre mi práctica profesional, ya que trabajé como mediador cultural en el MASP durante tres años, hasta mediados de 2018, siendo responsable por la formación docente y la creación de proyectos de colaboración con escuelas. Pasados algunos años desde la finalización de la investigación, vislumbro desarrollos tanto positivos como negativos respecto al legado que dejó aquella transición, especialmente porque el núcleo de la propuesta —es decir, la unión entre curaduría y mediación— nunca se consolidó efectivamente. Nunca hubo equiparación salarial ni una negociación real del poder de creación y de decisión sobre los proyectos. Bueno, el museo también tiene otras agendas...

Presentaré uno de los proyectos de colaboración entre museo y escuela que conseguimos consolidar en ese momento. El marco conceptual de esta presentación es la noción de *mediación cultural*, que entiendo como una herramienta conceptual para ampliar el campo de acción de los museos en relación con sus diversos públicos y territorios culturales, sin prescindir necesariamente de la histórica y necesaria relación entre museo y escuela y de las contribuciones del campo de la *educación* a los modos de trabajo entre museos y públicos, en toda su diversidad.

Comienzo preguntando: ¿qué aprenden los museos de sus públicos? ¿Qué lecciones brindan los públicos a los museos sobre cómo investigar, presentar y ampliar sus acervos? ¿Cómo se operacionaliza eso?

La reflexión detrás del proyecto que presentaré, entonces, se refiere a las relaciones de poder entre el museo y sus públicos, y a los problemas y bellezas que podemos crear, en el

ámbito de la *mediación*, mediante procesos de colaboración. Trabajamos con arte. No podemos aceptar que nuestra concepción de *educación* o *mediación* en los museos se limite a formar nuevos públicos. Es necesario también tensionar las relaciones de poder de los museos —tanto en relación con las profesionales de la *mediación* y la *educación*, como también en relación con los públicos. Es necesario disputar las formas en que los museos producen narrativas sobre el arte y, más ampliamente, sobre la cultura.

Quisiera, entonces, proponer que las negociaciones y las ironías del proyecto que presentaré tengan un lugar en su escucha y observación. Quiero destacar también la diversidad de enfoques y lenguajes que aparecen cuando nos proponemos crear algo que sitúe en el centro de la plataforma expositiva el punto de vista de los públicos. Esto porque, en general, nuestros procesos de *mediación* y *educación* comienzan después de que las exposiciones ya están abiertas, y nuestras prácticas rara vez son registradas, estetizadas y compartidas con los demás públicos.

El proyecto de colaboración que voy a compartir fue desarrollado en 2016, en el contexto del ciclo expositivo *Historias de la infancia*. Es importante contextualizar que el MASP, un museo creado en São Paulo a fines de la década de 1940, posee un acervo voluminoso y diverso de arte y trabaja con ciclos expositivos en torno a la idea de historias, como artificio para repensar continuamente los diversos enfoques posibles sobre ese acervo.

La exposición *Historias de la infancia* fue realizada en 2016, con curaduría de Fernando Oliva, Adriano Pedrosa y Lilia Schwarcz, y presentó un panorama sobre la representación de la infancia en el arte a lo largo de varios siglos, en la medida en que esa representación también contribuía a la construcción de la propia noción de infancia. Es importante destacar que ocurrió en paralelo con otra exposición, *Playgrounds 2016*, que *reescenificó*, con varios trabajos interactivos —algunos de ellos colaborativos—, la muestra *Playgrounds* del artista Nelson Leirner, en el espacio abierto del museo, cincuenta años antes. La exposición fue precedida por un seminario con especialistas, abierto al público, organizado para anticipar y compartir el proceso de reflexión e investigación que culminaría en la muestra.

Mientras se elaboraba la exposición, nosotros, del Núcleo de Mediación y Programas Públicos, nos preguntábamos: ¿Tiene sentido realizar una exposición sobre este tema sin la participación activa de niñas y niños? ¿Sin escuchar sus voces? Esta inquietud fue el punto de partida del *Audioguía de Historias de la Infancia*.

Para nosotros, esa era una oportunidad para pensar un proyecto de colaboración con escuelas en el que presentar una exposición que pudiera contribuir con el trabajo que las docentes desarrollan en el aula no fuera el eje principal. Participaron del proyecto estudiantes de entre 8 y 10 años de edad. Para llevarlo a cabo, establecimos una alianza con dos escuelas. El proyecto fue coordinado por Eliana Baroni y por mí, aunque hubo un diálogo muy estrecho con el resto del equipo, especialmente con la entonces curadora de mediación y programas públicos, Luiza Proença.

La primera escuela fue la Escuela Municipal Amorim Lima, una institución pública de la ciudad de São Paulo que adoptó el modelo pedagógico de la Escola da Ponte, de Portu-

gal, para trabajar por medio de proyectos y sin paredes que dividieran a lxs estudiantes por criterios etarios. Como el MASP es un museo que exhibe su acervo, en los caballetes de Lina Bo Bardi, sin paredes, pensamos que acercarnos a esa escuela sería productivo. Nos contactamos con ellxs y propusimos este proyecto también como una forma de aprender de ellxs sobre las metodologías y fundamentos con los que trabajaban en ese modelo disidente de escuela. Nuestra principal interlocutora fue la directora y docente Ana Elisa Siqueira.

Trabajamos también con el Colegio São Domingos, una institución privada con un equipo de Arte compuesto por personas de las artes visuales, la danza, la música y el teatro, en donde lxs estudiantes pueden, desde la escuela primaria, elegir el lenguaje artístico que desean estudiar en las clases de Arte. Todo el equipo docente se involucró en el proyecto, que tuvo en la escuela la coordinación de la profesora Eloise Janczur Guazzelli.

Las docentes participaron activamente del diseño del proyecto, seleccionando junto a nosotrxs cerca de 30 obras del acervo del museo que serían trabajadas con las escuelas. Buscamos una diversidad de estilos, técnicas y épocas para esa selección. Cada escuela, sin embargo, siguió un camino metodológico distinto —lo que nos exigió mucha más flexibilidad para adecuarnos a las necesidades y modos de trabajo de cada institución. Mientras que la escuela privada optó por la producción de guiones escritos y grabó los audios en la propia escuela con apoyo de docentes de otras disciplinas, la escuela pública participó de varias visitas al museo, desarrollando sus lecturas de manera más abierta y oral, grabadas con celulares. Las visitas de la escuela pública incluyeron estudios en nuestra reserva técnica, momentos de dibujo frente al acervo y rondas de conversación tanto en la exposición como en la escuela.

El proyecto fue finalizado antes de la apertura de la exposición, y los audios pasaron a integrar, oficialmente, los materiales de mediación disponibles para el público visitante. La exposición ocurrió hace muchos años, pero el proyecto completo aún puede ser accedido, así como varios otros conjuntos de audios sobre el acervo que se desprendieron de ese primer proyecto. El enlace es: https://soundcloud.com/maspmuseu/sets/historias-da-infancia

Paso ahora al análisis de algunos de los audios que resultaron de este proceso colaborativo.

Comienzo con dos pistas de audio sobre una misma escultura del acervo de arte africano del MASP. Se trata de una representación del orixá Exu, venerado en las religiones de matriz afrobrasileña. Destaco que Brasil cuenta, desde 2003, con una ley —conquista del Movimiento Negro Unificado, promulgada durante el primer mandato del presidente Lula Da Silva— que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la historia africana, de las diásporas africanas y de la cultura afrobrasileña en la escuela, de manera transversal en todo el currículo de la educación básica, especialmente en los componentes de Arte e Historia. La escultura fue producida en la región de Oyo, en Nigeria, y su autoría no fue reconocida. Los dos audios presentan una descripción de la obra.

El primer audio fue producido por la estudiante Rosa Magalhães Ribeiro, de 9 años, de la Escuela Amorim Lima. Transcribo a continuación con algunas pocas adaptaciones al lenguaje escrito, seleccionando algunos fragmentos:

> Exu me llama mucho la atención porque mi familia tiene religiones diferentes. Mi abuela, por parte de padre, gusta mucho de los orixás. Con ella, viviendo estos 9 años, empecé a aprender sobre ellos y a que me gustaran. Exu es un orixá. (...) Me gustó mucho porque es muy diferente a los orixás que estoy acostumbrada a ver. Los que veo con mi abuela son personas de verdad, con adornos y tal. Este orixá es muy distinto porque no solo los objetos son diferentes, sino él también. Es de madera, caracoles, creo que cuero y metal, pero no estoy segura. Tiene una capa hecha de caracoles. Eso es muy genial. Y un capuchón o sombrero, que del otro lado tiene un rostro. Mucha gente cree que son dos rostros suyos, pero en realidad es solo un capuchón. (...) Cuando le das un golpe, por ser él un espíritu, un dios, parece que es otro rostro suyo, pero no lo es. Él confunde.

En este audio, ella no solo hace una lectura de la escultura, sino que también comparte parte de su conocimiento sobre el orixá Exu, así como sus afectos y experiencia familiar, a través de los cuales accede a esos saberes. La elección de la obra, en este caso, fue influenciada por la relación extraescolar que la estudiante tiene con esa estética y esa cultura. Cabe destacar, además, que deja entrever el extrañamiento frente a esta representación escultórica, ya que la forma de expresión de los orixás en los rituales del candomblé, por ejemplo, emplea una serie de otros medios, como el cuerpo, la danza —en fin, un conjunto multimedia.

Ahora, presento otro audio sobre la misma escultura de Exu, producido por lxs estudiantes João Iadu Vieira de Souza y Matheus Neves Husek, ambxs de 9 años, del Colegio São Domingos:

> Este es Exu, orixá que abre los caminos, según la religión del candomblé. En las fiestas, le encanta una buena cachaça, es inquieto y muy bromista. Su cabeza es puntiaguda y afilada como la hoja de un cuchillo. Si observamos bien la imagen, notamos que en la parte trasera del sombrero hay un rostro humano, con una máscara muy seria. En la mano derecha, Exu sostiene un bastón con la llave para otros mundos. En el cuerpo tiene búzios que representan el futuro. [cambia la voz] Yo soy hijo de Oxalá, que también tiene llaves para abrir otros mundos, que discute con Exu sobre quién es el más viejo y el más sabio. Mi abuelo es hijo de Exu, este canto es para abrir los caminos: ¡Joro, jora, juego Aluman; Dueño de los dendezeiros, cuyos racimos son abundantes! ¡Joro, jora, joro Aluman; Dueño de los campos de maíz, cuyas mazorcas son pesadas! ¡Joro, jora, joro Aluman; Dueño de los campos de poroto, ñame y mandioca! ¡Joro, jora, joro Aluman!

Este audio fue inicialmente guionado, como esfuerzo para equilibrar la participación de lxs estudiantes de esta escuela. Uno de ellxs justifica, en el audio siguiente, la elección de la obra. La madre del estudiante había estudiado la religión candomblé. Él, entonces, eligió esa obra porque quería saber más sobre la investigación de su madre. Ella lo ayudó con la investigación.

Tenemos aquí dos ejemplos, sobre una misma obra, que nos permiten intuir otros factores, más allá del gusto, que estimulan la conexión entre lxs estudiantes y el acervo en ex-

posición. Revelan asociaciones complejas —como la de la escultura material con el conjunto multimedia del cuerpo y del rito en el candomblé, o incluso el canto como forma de transmisión oral de saberes ligados a esa matriz cultural— que ya están presentes en el imaginario de estxs niñxs, a través de sus vivencias familiares. Esto contribuye a que comprendamos que convocar el repertorio cultural de los públicos de los museos y de lxs estudiantes es un camino fértil para forjar experiencias interculturales significativas, especialmente respecto de acervos que, históricamente, no tuvieron lugar dentro de instituciones como los museos.

Ahora, presento un audio sobre una fotografía del brasileño Milton Guran, catalogada como *Escuela Kayapó, aldea Djetuktire (Pará)*, de 1991. El audio fue elaborado por Flora Barbosa Carbon, Maria Faria Praso y Asantewaa de Jesus e Almeida Santos, todas de 9 años, y por Dora Varallo Calazans, de 8 años. La fotografía muestra a tres niñxs indígenas, de edad próxima a la de lxs estudiantes de nuestro proyecto, sentadxs en pupitres escolares que parecen mucho más grandes que lo ideal para sus cuerpos. Uno de los niños transgrede un poco la forma de sentarse. Lxs tres están desnudos, y uno de ellxs tiene el cuerpo cubierto con pinturas hechas con jenipapo.

> Cuando lo miré... me dio un poco de tristeza, porque es un cuadro en el que parece que no se están sintiendo bien, porque están en sillas muy incómodas, de madera. Yo también creo que no están hablando su idioma... aunque estén con el libro, están aprendiendo otro idioma, o siendo catequizados. [cambia la voz] Vamos a empezar por lo que menos les gusta. Lo que menos les gusta es estar sentados, porque empezaron la escuela hace poco, o no. Pero están acostumbrados a jugar en el bosque, porque los indios (sic) tienen comunidades... no es, así, en la ciudad, ciudad de verdad. Es más en el campo, en el bosque, y por eso creo que no se están sintiendo tan cómodos.

En la pista de audio, Asantewaa comparte su perspectiva sobre lo que es la infancia indígena y sobre la inadecuación del espacio escolar, del mobiliario y de los instrumentos, como el libro, para la educación indígena. Ella deja entrever cómo el paso del tiempo en la escuela torna natural la adecuación a ese espacio y a sus modos tradicionales.

La última pista de audio presenta la pintura *MASP*, realizada por el pintor brasileño Agostinho Batista de Freitas en 1971. La obra muestra la Avenida Paulista con los autos de la época, el espacio abierto bajo el museo y las columnas aún con el color del hormigón, antes de su pintura definitiva de rojo en los años 1990. La pista de audio fue elaborada por Tabata Neves, Rafael Borba y Marília Nogueira, todxs con 10 años de edad.

> Hicimos tres visitas [al MASP] con la Amorim [la escuela] para hacer un proyecto, en este caso, este que estamos haciendo ahora. (...) Salíamos de Vila Gomes e íbamos a la parada [de colectivo]. Tomábamos el colectivo rumbo al MASP en la Avenida Paulista. Nos bajábamos y caminábamos dos cuadras hasta el MASP. [cambia la voz] Yo ya fui muchas veces a la Avenida Paulista a pasear. [cambia, por última vez, la voz] Lo que creo

> que debería haber en ese espacio donde almorzamos... ahí debería haber unas mesitas para que lleguemos y ya almorcemos, en vez de tener que almorzar en otros lugares (...) Así es más fácil para que veamos las obras. Tener más tiempo para ver las obras. (...) Elegimos esta obra porque era una de las que tenía más colores, más detalles (...) Creo que el artista captó bastante lo que estaba viendo. Los colores de afuera del MASP cambiaron (...) está diferente del MASP de ahora. Cambió bastante (...) ¿no van a hablar? ¡Parece que el grupo soy solo yo!

Además de reverberar la dinámica y el aprendizaje de un trabajo escolar grupal, lxs estudiantes decidieron destacar la relación con la ciudad durante la realización del proyecto —lo cual convoca al público a pensar también su propia relación—, además de hacer una crítica al uso del espacio público del hall del museo, que podría estar mejor adaptado a las necesidades de lxs niñxs y de la escuela.

Este proyecto cuenta con 48 pistas de audio, cada una con indicadores específicos sobre cómo lxs niñxs observan, reflexionan y hablan sobre la colección, sobre cómo investigan y sistematizan —por escrito o en conversación— su experiencia con el arte, y sobre los criterios que las llevan a elegir sus objetos de interés en el acervo. Otro elemento que vale destacar es cómo el conjunto de audios produce evidencias sobre los procesos y los distintos caminos elegidos por las docentes de ambas escuelas. Con estos audios, se interpreta que se estimula en el público no sólo la indagación sobre las voces, las ideas, los modos de ver de lxs niñxs. Se desautoriza la voz y los modos de decir de la curaduría, de lxs especialistas, para convocar a otros sujetos, temporalidades, voces, acentos, para pensar sobre el arte y, a partir de él, sobre la escuela, la ciudad, el cuerpo, el rito, etc.

Creo que, además de provocar reflexiones sobre cómo aprender e incorporar la experiencia de los públicos como producción cultural —como parte posible y relevante de las narrativas sobre la cultura que se producen en un museo—, aquí hay una noción de producción de registro sobre una práctica de mediación que es importante destacar. Muchas veces parece que estamos reinventando la rueda cuando hablamos de mediación en los museos, porque tenemos dificultades para sistematizar, registrar y dar continuidad a tantas cosas increíbles que se hacen por ahí con los públicos de los museos.

En la época de este proyecto, recibimos muchos comentarios de visitantes que relataron cómo los audios subvirtieron la "voz de la autoridad" de los textos curatoriales, haciendo la exposición más accesible, porosa y humana. Algunxs llegaron a decir que fue un alivio no oír la voz robótica e impersonal de las audioguías tradicionales. Por otro lado, también es necesario reflexionar sobre los riesgos de los procesos de colaboración entre museos y públicos, considerando las asimetrías y desigualdades —incluso cuando otras instituciones participan de estas negociaciones, como la escuela. Existe el riesgo de que instrumentalicemos a los públicos —y esto se agrava al hablar de niñxs— en nombre de una idea de innovación participativa. Hay un equilibrio ético delicado, que exige atención constante. Creo que logramos adaptar el trabajo a los intereses y modos de trabajo de las docentes involucradas, en lugar

de imponer nuestras agendas, pero estas negociaciones también deben ser cuidadas en una dimensión afectiva, temporal y humana.

Esta experiencia, aunque puntual, me hizo creer que es posible imaginar formas más afectuosas, duraderas y creativas de relación entre museo y escuela. Desafortunadamente, después de esta iniciativa, no tuvimos otras oportunidades similares en el MASP que alcanzaran el mismo nivel de colaboración y visibilidad. Esta interdicción de proyectos como este también necesita ser pensada: ¿Hasta qué punto los museos están realmente abiertos a relaciones horizontales con otras instituciones y con los públicos? ¿Hasta qué punto están dispuestos a compartir el poder de narrar y exponer?

Bibliografía

Migliaccio, Luciano (2016). Imagens da infância: reflexões a partir do acervo do MASP. En *Histórias da infância* [catálogo de la exposición] (pp. 56–65). São Paulo: MASP.

Oliva, Fernando (2016). Mário de Andrade, Flávio de Carvalho, Mário Pedrosa e Suzana Rodrigues: pensamento moderno, autonomia e desenhos de crianças nas origens do MASP. En *Histórias da infância* [catálogo de la exposición] (pp. 56–65). São Paulo: MASP.

Oliveira, Lucas (2019). *Outras agendas em mediação cultural* [disertación de maestría]. Instituto de Artes, UNESP, San Pablo. https://repositorio.unesp.br/entities/publication/b5a1b880-79f4-429e-b220-81f71f2a90b0

Oliveira, Olivia de (2015). Os antimuseus e antiescolas de Lina Bo Bardi e Paulo Freire. En *Concreto e cristal: o acervo do MASP nos cavaletes de Lina Bo Bardi* (pp. 85–91). São Paulo: MASP; Cobogó.

Playgrounds 2016 [catálogo de exposición] (2016). San Paulo: MASP.

Seta, Isabela (26 de abril de 2016). Crianças de dez anos descrevem obras em audioguia do MASP: ouça os relatos. *Folha de São Paulo*. https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2016/04/1764495-criancas-de-dez-anos-descrevem-obras-em-audioguia-do-masp-ouca-os-relatos.shtml

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ANTE EL PORVENIR

Inventar futuros: imágenes, imaginaciones, pensamientos y acciones

Lucia Gouvêa Pimentel
Universidade Federal de Minas Gerais

Para inventar futuros es necesario experimentar el presente y poblar pensamientos y acciones con imágenes e imaginaciones. El primer paso para inventarse a uno mismo y al mundo es la invención de problemas, lo que fomenta la cognición. La invención de problemas configura el conocimiento como devenir, siendo este el primer paso hacia la invención de uno mismo y del mundo. El devenir permite procesos cognitivos impredecibles que se desencadenan por problemas y perturbaciones.

El devenir en sí mismo no es productivo, pero los problemas y perturbaciones crean caminos que desencadenan procesos cognitivos impredecibles, posibilitando un proceso de producción que nos hace abandonar lo ya conocido, abriendo la posibilidad de pensar, crear y resolver.

Cognición inventada y cognición inventiva

La cantidad de información, cómo la almacenamos o evaluamos no es lo más importante. Para los humanos, esto es imposible, porque su cantidad es inmensa y prolifera rápidamente. La tecnología ya obtiene rápidamente grandes volúmenes de datos e información y es capaz de interconectarlos.

Lanznaster (2018) indica la diferencia entre cognición inventada y cognición inventiva. Según ella, "la cognición inventada es aquella que la humanidad puede crear e implantar en máquinas, computadoras, robots y humanos". Es la "cognición computacional, robótica, tecnológica o cognición humana formateada únicamente por información o programas de entrada".

La cognición inventada, por lo tanto, refiere a arreglar información, pero no a pensar críticamente sobre algo y decidir qué camino seguir. O sea, se puede decir que la actitud es "mecánica", de hacer lo que se dice, sin ninguna reflexión sobre su veracidad o adecuación.

De otra manera, Lanznaster (2018) define la cognición inventiva como "aquella que se entiende como la facultad de diferir de sí misma, se procesa por principios, por divergencia, se bifurca en su camino y no es predecible". La cognición inventiva es la diferencia, ya que define la prioridad en las acciones de la vida hoy y en el futuro.

Kastrup (2004, p.13) busca en la etimología latina la definición de invención. *Invenire* significa "componer con restos arqueológicos. Inventar es extraer lo que permaneció oculto, oculto, pero que, cuando se eliminan las capas históricas que lo recubrían, se revela como ya estando allí". Relaciona cognición e invención, afirmando que

> Desde el punto de vista de la invención, la cognición no se limita a un funcionamiento regido por leyes y principios invariantes que se darían entre un sujeto preexistente y un objeto, entre el yo y el mundo. Es una práctica de inventar diferentes regímenes cognitivos, cogenerando, al mismo tiempo, el yo y el mundo, que se convierten en productos del proceso de invención. (Kastrup, 2004, p.8)

También afirma, refiriéndose a Varela (1995), que "la cognición incluye la invención de problemas. El aprendizaje inventivo incluye la experiencia de la problematización, que se revela a través de rupturas, que constituyen rupturas en el flujo cognitivo habitual. Problema y solución son las dos caras del proceso de aprendizaje inventivo" (Kastrup, 2004, p.8).

Paralelamente a los avances en inteligencia artificial (IA), la apreciación de la cognición inventiva nunca ha sido tan valorada en ningún otro período de la historia de la humanidad. El cognitivismo computacional es cada vez más rápido y realiza muchas tareas humanas (repetitivas y aquellas que requieren computar muchos datos) procesándolas secuencialmente según las necesidades y proyección humana. Lo que le falta al cognitivismo computacional es devenir, inventar problemas, sensibilidad, evaluar, crear, resolver, dar una respuesta nueva y adecuada a una perturbación o a un problema concreto e inmediato. Esto es propio de los humanos y de los seres vivos, en cada particularidad de la vida.

La cognición inventiva se actualiza constantemente. La IA busca lograr esa constante actualización, pero todavía está [¿un poco?] lejos de poder alcanzar, por ejemplo, la capacidad humana de: operar por principios, con sensibilidad y creatividad; realizar divergencias, bifurcaciones; inventar problemas; reinventarse; actualizarse; crear nuevas ideas; responder de inmediato a las constantes e inéditas perturbaciones que la vida nos impone para resolver los problemas; evaluar inmediatamente la aplicación de nuevas medidas según una situación concreta; tener reacción emocional.

Necesitamos de la cognición inventiva para poder vivir, inventar y dar nuevas respuestas a situaciones antiguas y creativas en un mundo cada vez más complejo. Necesitamos tener

capacidad de sensibilidad, creación, invención y reinvención: el mundo requiere una reinvención constante. La sabiduría está en saber elegir cómo aprender.

Después de divergir, la cognición inventiva inventa reglas que operan para su reconocimiento. Y éstas son siempre temporales, pues siempre están sujetas a transformaciones, nuevas bifurcaciones y reconfiguraciones. Funciona en condiciones altamente complejas y/o problemáticas, en las que los esquemas de reconocimiento coexisten con el poder inventivo y diferenciador.

Cognición imaginativa

Las premisas de la cognición imaginativa articulan percepción, emoción, sensibilidad, experiencia, subjetivación, investigación, afección, reflexión e imaginación. La interacción en el arte ocurre en el nivel afectivo, es decir, en el que un hecho artístico capta al sujeto y lo inserta en su entorno de pensamiento artístico, siendo la imaginación un espacio propicio para la construcción del conocimiento en el arte (Pimentel, 2013).

Se consideran manifestaciones artísticas todas las formas que fomenten el pensamiento artístico, ya sean visuales, sonoras, gestuales, etc. La palabra 'imagen' no sólo tiene una connotación visual, sino que hace referencia a la imaginación. Se considera que existen varias formas de pensar una imagen, ya sea sonora, gestual, gráfica, etc.

Se considera que el espacio de la imaginación es el espacio propicio para la construcción del conocimiento, que es una acción corpórea. Para que esta acción sea posible es necesario tener en cuenta las implicaciones superpuestas de la intención del sujeto y su relación con la información. "El conocimiento se construye socialmente, pero depende de un movimiento interno del sujeto". (Pimentel, 2015, p.12) Por lo tanto, es necesario tener en cuenta el contexto en el que se da la construcción del conocimiento en el arte en la época contemporánea.

Se trabaja la originalidad como algo del origen del sujeto y la cognición como creación, ya que la actividad cognitiva se desarrolla en la relación entre el original del sujeto y las posibilidades de aprehensión de lo que se encuentra en el ecosistema.

En la relación entre ambiente artístico/educativo para la enseñanza/aprendizaje del arte, se entrelazan elementos de la herencia cultural ya solidificada y elementos nuevos, que se reconfiguran constantemente, tanto en relación al arte como en relación a la cultura y la educación.

Es necesario pensar en las posibilidades de extrapolar fronteras sin perder la esencia, de considerar el patrimonio sin renunciar a lo inédito, de construir conocimiento en arte sin renunciar al arte, de practicar la educación artística en la plenitud del entrelazamiento -considerando lo social y integración cognitiva- sin perder la *poiesis*, de considerar la cognición como creación.

Es a través de la metáfora, en la tensión entre imaginación e imagen, que se produce la construcción del conocimiento, es decir, del aprendizaje. Hay que considerar que el arte

también es tensión, provocación. La instancia del espacio imaginativo debe considerarse como un espacio de conocimiento, no como un espacio de sucesos aleatorios, sino como un espacio propicio para el aprendizaje.

La tensión entre imaginación e imagen es una operación cognoscible que resulta en presentaciones, combinaciones sensoriales y corporales que se materializan en imágenes/gestos/movimientos/sonidos, etc. Para que esta operación se lleve a cabo es necesario que el sujeto/individuo active sus experiencias (lo que ha vivido, a través de la inmersión) y vivencias (acontecimientos no organizados, que suceden durante la vida).

El arte es una construcción humana que involucra relaciones con ecosistemas culturales, socioeconómicos, históricos y políticos. Es la experiencia de los sujetos la que se vuelve colectiva. Cada acción realizada en una experiencia cambia a quien la realiza y a quien la sufre.

La enseñanza/aprendizaje en arte puede desmantelar identidades estables del pasado, pero también puede abrir la posibilidad de nuevas articulaciones, la creación de nuevas identidades y la constitución de nuevos sujetos, sin perder ni congelar la herencia cultural.

La enseñanza/aprendizaje en arte puede ser (re)pensada al mismo tiempo que se elabora. Un proceso en la construcción de la experiencia humana colectiva que influye y es influenciado, que preserva la herencia cultural sin convertirla en un bloque estanco, que (re)piensa elaborando, que posibilita nuevas articulaciones, que hace de la enseñanza/aprendizaje del arte un momento especial de creación. "En una situación de aprendizaje inventivo, la experiencia continua con el arte ejercita este ritmo de atención, cultivando otra actitud cognitiva." (Kastrup, 2004, p.14).

Construcción del conocimiento y pensamiento artístico

Es a través de la metáfora, en la tensión entre imaginación e imagen, que se produce la construcción del conocimiento, es decir, del aprendizaje. El conocimiento es una construcción y no una adquisición. La construcción de conocimiento implica una acción relacional e intencional del sujeto con la información, que resulta en nuevos conocimientos para el sujeto. Presupone la oportunidad de tener acceso a la información y presupone un movimiento interno que haga que esta información tenga sentido, de modo que se puedan tomar decisiones basadas en el propio pensamiento y en la autonomía de la voluntad. Conocer es la predisposición a una posible acción. También hay que considerar que el arte también es tensión, provocación.

En la escuela, las acciones de enseñanza/aprendizaje en arte necesitan trabajar con el pensamiento artístico, teniendo en cuenta que el arte está en constante cambio y que la creación y el disfrute artístico dependen de la articulación entre percepción, emoción, sensibilidad, investigación, reflexión e imaginación. Entonces, por ejemplo, ir a una exposición, a un concierto, a un espectáculo es estudiar arte, ya que el pensamiento artístico parte de una interrogación sobre el potencial de las cosas (fenómenos): ¿es esto posible? Al estar relacio-

nado con la asunción, el azar, la espontaneidad, la originalidad y la independencia ante el fenómeno observado, constituye un esfuerzo hacia la creación, invención e innovación de los procesos de aprehensión de los fenómenos.

Cómo ocurre el aprendizaje

Según Dewey (2011), el aprendizaje parte de la experiencia de cada persona y es colectivo y compartido, involucrando la percepción de conexiones y continuidades en el proceso de reconstrucción de la experiencia. La percepción está en el centro del proceso de aprendizaje y ocurre con el cuerpo, las redes neuronales, las sinapsis, las neuronas no inteligentes, etc. Para ello, el sujeto debe utilizar el pensamiento reflexivo, es decir, debe existir una intencionalidad inherente a la acción corporal.

En el arte, esta intención está relacionada con la estructuración de una operación artística y se caracteriza por la tensión compuesta de acciones, percepciones, expresiones, experiencias internas y sensaciones individuales con la imagen, ya sea visual, táctil, gestual, sonora, etc. La tensión entre imaginación e imagen es una operación cognoscible que resulta en presentaciones, combinaciones sensoriales y corporales que se materializan en imágenes/gestos/movimientos/sonidos, etc. sujeto/individuo para activar sus experiencias (lo que ha vivido, a través de la inmersión) y vivencias (acontecimientos no organizados, que suceden durante la vida).

Los modelos de aprendizaje, sin embargo, pueden construirse a partir del contexto grupal, involucrando no sólo las condiciones previas de aprendizaje, sino también los entornos de vida individual y social de los sujetos que aprenden/enseñan.

Metáfora

Según Efland (2002), es la metáfora la que construye conexiones que nos permiten comprender y estructurar el conocimiento en diferentes dominios para establecer conexiones entre cosas aparentemente no relacionadas. Según el autor, la metáfora tiene tres partes: a) el dominio de las fuentes (basado en algunos aspectos de los niveles preconceptuales o básicos de las experiencias corporales); b) dominio de los objetivos; c) el recurso cartográfico para estos objetivos (meta). Las posibles configuraciones de objetivos se desconocen y se reconfiguran constantemente, lo que imposibilita determinar una sintaxis para ellas. Los dominios de recursos generalmente se basan en experiencias corporales preconceptualizadas, mientras que los dominios de objetivos son desconocidos.

Según el autor, la metáfora aparece en todos los dominios del conocimiento, pero es principalmente en el arte donde se produce la construcción de significados a partir de las experiencias de acciones metafóricas de la mente. Lo que distingue la experiencia artística

de otras experiencias no es la metáfora en sí, sino la excelencia de los niveles metafóricos de la imaginación y su vínculo con la estética. Es importante resaltar el carácter estético de la metáfora.

Si es el conocimiento cotidiano el que proporciona la base para el desarrollo de las ideas, es fundamental que las experiencias vividas por los estudiantes de arte sean significativamente imaginativas, creativas, estéticas y desafiantes en el sentido de construcción de conocimiento. La enseñanza/aprendizaje del arte a través de la metáfora, en este sentido, es un enfoque que facilita esta construcción.

Lakoff y Johnson (1980) dicen que las expresiones metafóricas no son materiales del lenguaje, sino formas de pensamiento basadas en conceptos de la realidad, convirtiéndose en realidad en el sentido intrasubjetivo. Las metáforas de la vida cotidiana, según el autor, apoyan la imaginación y promueven el pensamiento artístico.

Experiencia

Diversos campos del conocimiento han presentado investigaciones centradas en la experiencia, como forma de conocimiento y como proceso de construcción de conocimiento. En arte, la experiencia ocupa desde hace mucho tiempo gran parte de las discusiones sobre enseñanza/aprendizaje y como proceso de creación artística, ya que todo lo que sucede en la vida del sujeto y la transforma puede ser considerado como experiencia.

En arte es importante saber cómo es posible detectar y promover experiencias significativas que estén vinculadas a los procesos artísticos, o que puedan tener relación con ellos. John Dewey es quien durante más tiempo acercó el concepto de experiencia a los fundamentos del pensamiento artístico. Partiendo de la premisa de que la experiencia es la interacción del organismo con el medio ambiente, la experiencia humana presupone un entorno social propicio para que sea estética. Para ampliar el papel del entorno en la experiencia, asumimos que existe un ecosistema cultural, del cual el entorno escolar forma parte.

El ambiente se define como el conjunto de condiciones físicas, ambientales, disposiciones colaborativas, amistosas, etc. El ambiente es uno de los elementos del ecosistema y se puede decir que es el elemento más cercano al conjunto de actividades del sujeto. Es en el entorno donde estudiantes y profesores pueden estructurar, desarrollar y expresar ideas y pensamientos. Así, tanto el grupo se ve influenciado e influye en el entorno, de la misma manera que el alumno y el profesor influyen y son influenciados por el grupo.

Para Dewey (2010), sólo hay experiencia completa si es estética y es la cualidad emocional satisfactoria que proporciona afecto al pensamiento; moviliza al sujeto a reflexionar y restablece la sensación de plenitud, dando un sentido inteligente a la vida. La estética está ligada al modo estricto de experiencia intelectual.

Teniendo en cuenta que la experiencia moviliza acciones y que las acciones del sujeto implican algo con poder cognitivo, la experiencia puede conceptualizarse como la sedimentación corporal de la interacción sujeto-ambiente que impulsa nuevas acciones. Por lo tan-

to, la imaginación es parte integral y esencial de la experiencia, porque en la experiencia el sujeto está totalmente involucrado, capturado por el desafío e inmerso en la acción de investigar posibles caminos para buscar soluciones nuevas y plausibles para él, hasta que se presenta un nuevo desafío.

Los desafíos en el Arte requieren inmersión tanto en la actividad artística como en el disfrute. Los desafíos de la enseñanza/aprendizaje en arte requieren de la inmersión en la actividad artística, el disfrute y la pedagogía. Interrelacionar las tres inmersiones de forma equilibrada, sin que una de ellas quede de lado ni anule las otras, es el gran reto.

El pensamiento artístico se desarrolla a través de experiencias complejas y reflexivas, requiriendo que la imaginación trabaje en la construcción del conocimiento. El pensamiento reflexivo consiste en examinar mentalmente el tema y darle una consideración seria y consecutiva. Implica percepción, imaginación y pensamiento. Pensar reflexivamente implica formar juicios, deliberar.

Imaginación

La imaginación juega un papel fundamental en la concepción cognitiva del arte, ya que se asume que la imaginación es el "espacio" privilegiado para la construcción del conocimiento. Los niños, desde que nacen, tienen pensamientos y necesitan estímulos para procesarlos. Diversas experiencias, entornos propicios y ecosistemas liberados amplían este potencial.

¿Cómo podemos, entonces, permitir que el pensamiento sea procesado sólo con imágenes, que en lugar de lectura haya disfrute, que la manipulación de imágenes en el pensamiento conduzca a una posibilidad imaginativa y que la construcción del conocimiento pueda ser subjetiva y compartida colectivamente?

Si la imaginación fortalece al niño para resistir la realidad, si dibujar no es fotografiar con un lápiz –sino pensar en la imagen– y si pensar en la imagen es un factor en la construcción del conocimiento, aprender a producir imágenes implica una función cognitiva.

Algunas consideraciones

Al constituir un cuerpo teórico con criterios de credibilidad, análisis conceptual, análisis crítico y análisis inferencial, lo que se construye es sólo la base para nuevas propuestas, desafiando nuevos pensamientos y nuevas formas de investigación en el área de artes.

Quizás lo que se necesita actualmente es el surgimiento de nuevos conceptos que arriesguen a desafiar lo que viene de otros lugares y está establecido, y busquen lo inusual no por el placer de hacer algo diferente, sino por el riesgo de entender el proceso artístico como algo imbuido de construcción de conocimiento que no tiene una posibilidad pedagógica única. Son únicos los individuos que enseñan/aprenden, no los caminos de enseñanza/aprendizaje del arte.

El arte es una construcción humana que involucra relaciones con ecosistemas culturales, socioeconómicos, históricos y políticos. Es la experiencia de los sujetos la que se vuelve colectiva, y cada acción realizada en una experiencia cambia quién la practica y quién la sufre.

La enseñanza/aprendizaje en arte puede desmantelar identidades estables del pasado, pero también puede abrir la posibilidad de nuevas articulaciones, la creación de nuevas identidades y la constitución de nuevos sujetos, sin perder ni congelar el patrimonio cultural. La enseñanza/aprendizaje en Arte puede ser (re)pensada al mismo tiempo que se elabora. Un proceso en la construcción de la experiencia humana colectiva que influye y es influenciado, que preserva el patrimonio cultural sin convertirlo en un bloque estanco, que (re)piensa elaborando, que posibilita nuevas articulaciones, que hace de la enseñanza/aprendizaje del arte un momento especial de creación.

La construcción de conocimiento en el arte es una acción corpórea que mueve tanto a quienes enseñan como a quienes aprenden. Por tanto, la formación del docente/artista necesita introducir diversas afecciones, de modo que la acción educativa sea diseñada y propuesta con vistas a la construcción del conocimiento como creación.

Imaginar el presente para inventar futuros en las artes, la cultura y la educación es una tarea compleja pero necesaria para que Arte/Educación sea eficaz para tod@s.

Bibliografía

Dewey, John (2010). *Arte como experiência*. Traductora: Vera Ribeiro. San Pablo: Martins Fontes.

Dewey, John (2011). *Experiência e educação.* Petropólis: Vozes.

Efand, Arthur D. (2002). *Art and cognition: interating the visual arts in the curriculum*. Nueva York: Teachers College and National Art Education Association.

Kastrup, Virginia (septiembre-diciembre de 2004). A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*; *16*(3), 7-16.

Lakoff, George y Johnson, Mark (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Lanznaster, Nívia (2018). *A cognição inventiva e a cognição inventada*. www.linkedin.com/pulse/cognição-inventiva-e-inventada-nívia-lanznaster/?originalSubdomain=pt

Pimentel, Lucia Gouvêa (2015). Fugindo da escola do passado: arte na vida. *Revista Digital do LAV*. *8*, 5-17.

Pimentel, Lucia Gouvêa (2013) Cognição Imaginativa. *Revista PÓS*, *3*, 86-95.

Cuando los Pixies suenan (Ideas para dialogar sobre educación artística y realidad postdigital)

Carlos Escaño
Universidad de Sevilla

Oh... Stop!
With your feet on the air and your head on the ground
Try this trick and spin it, yeah
Your head will collapse
And there's nothing in it,
and you'll ask yourself[1]

Pixies, "Where is my mind?" (1988)

Figura 1. Fotograma de *Fight Club* [El club de la lucha], 20th Century Fox.

1 No está de más dejar una BSO para este capítulo: https://www.youtube.com/watch?v=OJ62RzJkYUo.

1. Introducción

"Me has conocido en un momento muy extraño de mi vida…", decía el personaje de Edward Norton —alejado ya Tyler Durden— a Marla Singer, mientras los Pixies nos preguntaban "Where is my mind?" (Fincher, 1999) (Figura 1). Y, efectivamente, son tiempos extraños, convulsos, marcados por una aceleración política y tecnosocial vertiginosa a partir de ese punto de inflexión ya casi borrado de nuestra memoria colectiva. Aquella pandemia global que, según se decía por todas partes, nos haría mejores personas. Día tras día, nos lo repetían tertulianos en los platós televisivos y los titulares de noticias bienintencionadas. Sin embargo, el relato se desvió hacia escenarios más sombríos: guerras que ocupan el centro del debate geopolítico, desde Ucrania a Palestina (en un mundo que hoy contabiliza más de cincuenta conflictos armados), advertencias naturales del colapso ecológico, migraciones forzadas por causas desgarradoras… El mundo continúa girando, no se detiene, y resurgen formas renovadas de viejas tensiones: problemáticas políticas internacionales emparejadas al ascenso de ideologías extremas que negocian con el odio, con la anarquía del capital y con el mercadeo expansionista de fronteras bajo la excusa de engrandecer naciones y amenazas invasoras. Ideologías que, como decía poéticamente Eduardo Galeano, envenenan el agua, la tierra y el aire y, además, el alma de la gente. Y mientras, ante nuestros ojos, un progreso tecnológico exponencial y portentoso que nos inquieta: en su corazón tecnopolítico, una desbordante excitación algorítmica digital de la mano de los denominados sistemas inteligentes parece atravesar nuestras vidas. Lo que antes nos perturbaba en la gran pantalla cinematográfica, ahora se manifiesta con una fuerza inquietante en lo cotidiano: la velocidad de esta carrera tecnológica nos descoloca, llevándonos a preguntarnos si no convivimos ya con aquellos replicantes Nexus 6 de *Blade Runner* (Scott, 1982), incapacitados para la emoción y los sentimientos, pero que resultaban, paradójicamente, *más humanos que los humanos*.

Es posible que, frente a este panorama complejo y urgente, podría parecer secundario detenernos a pensar en la educación artística. Aunque, en realidad, hay que subrayar que hoy resulta imprescindible más que nunca. Sin pensamiento crítico no hay acción significativa. Sin reflexión educativa y cultural, no puede haber transformación social real. Mi intención es compartir algunas ideas que inviten al diálogo, que faciliten el cuestionamiento sobre qué desafíos educosociales y culturales atravesamos y que nos permitan poner en común reflexiones sobre la educación artística en esta inquietante era socioalgorítmica. La intención en estas líneas es posibilitar ideas para provocar un diálogo que ayude a imaginar si todavía es posible la transformación social en nuestra realidad postdigital. Lo primero, será tratar de situarnos y contextualizar.

2. ¿De dónde partimos?

Nos remontamos a aquel punto de inflexión al que ya aludíamos. Los encuentros *Renewing Education through Art Practices · REAP* ("Renovar la educación a través de las prácticas artísticas") (https://institucional.us.es/reappanel/) (Freedman y Escaño, 2022) se plantea-

ron como motivo de reflexión pandémica –y postpandémica–, celebrados a mediados de 2021 y presentados posteriormente en 2022, durante la 75ª edición de la convención de la National Art Education Association (NAEA). Tuve el privilegio de coordinar estas jornadas de encuentro y trabajo junto a la compañera Kerry Freedman. REAP congregó a una veintena de profesionales vinculados a la educación artística y cultural, reunidos para reflexionar colectivamente sobre los desafíos emergentes en un escenario educativo marcado por la postpandemia. Esos retos, que en aquel entonces aparecían como horizontes por alcanzar o amenazas que prevenir, algunos ya se han materializado y forman parte de nuestro presente cotidiano. Aquellos encuentros tocaron cuestiones relevantes como la salud mental, las relaciones entre cultura y tecnología, la brecha digital, las dinámicas de control social o el papel de las artes como salvavidas emocional y simbólico. Hubo una observación en particular destacada por su incisiva preclaridad: Luis Camnitzer identificó nuestro tiempo como una era de crisis sostenida, de carácter global. Según él, la pandemia no fue simplemente un episodio crítico, sino el umbral simbólico y material de un tiempo nuevo, una época de crisis permanente.

Figura 2. Captura de pantalla de *Renewing Education through Art Practices* REAP.

La pandemia inauguró física y simbólicamente una nueva época de crisis continua, desequilibrios sociales internacionales encadenados: colapso sanitario que da paso a crisis bélicas, energéticas, climáticas, migratorias, políticas y un vertiginoso desarrollo tecnológico postdigital. Hoy el mundo está modelado por lo digital y sus algoritmos, por las lógicas del capital que gobiernan los cuerpos y por los flujos de bioinformación que se integran en una globalización con rostro incierto. Estas condiciones nos exigen, a todas las generaciones,

aprender a existir en un estado prolongado de crisis. Una afirmación, tan desasosegante como clarificadora, que allana el camino que se aventura en la travesía de los desafíos contemporáneos.

3. Digital y no digital. Imagen y cuerpo. Espectáculo y vida

El siguiente punto reflexivo se relaciona con una idea fundamental que fue señalada por Petar Jandrić también durante los encuentros REAP. Una afirmación tan esencial como, a menudo, pasada por alto: lo digital no es una dimensión etérea o incorpórea. Su materialidad —física, política y social— implica consecuencias profundas en nuestra manera de estar en el mundo. Asumir esta realidad, y actuar en consecuencia, constituye uno de los grandes desafíos que enfrentamos en esta era algorítmica marcada por una nueva biopolítica. En nuestro presente biodigital se hace visible un conflicto que atraviesa lo cotidiano: ya no resulta sostenible pensar la realidad como una simple oposición entre lo digital y lo analógico, entre la imagen y la corporalidad, entre el espectáculo y la vida. Esta ruptura de las categorías binarias plantea una interpelación directa al campo de la educación artística, que debe repensarse desde este nuevo entramado.

En los años 60, Guy Debord (1967) advertía que vivíamos bajo el dominio de lo espectacular, donde la experiencia se había transformado en representación, un espectáculo mediador en nuestras relaciones. Esa crítica visionaria cobra hoy una nueva fuerza ante el dominio cultural y económico de las industrias digitales y audiovisuales, que han redefinido no solo las formas de ver, sino también las de vivir. Sin embargo, nuestra contemporaneidad desborda esa dicotomía debordiana. Ya no estamos frente a una contraposición entre lo real y su simulacro. Como apunta Martín-Prada (2018), cuando todos los ámbitos de la existencia se vuelven visibles y circulan como imágenes, la vieja tensión entre apariencia y esencia pierde sentido. No se trata ya de que lo representado o mediado suplante a lo real, sino de que ambos se entrelazan hasta volverse inseparables. Vivimos en una realidad híbrida donde lo *online* y lo *offline* coexisten y se afectan e inciden mutuamente. La pantalla no es solo una superficie de proyección, sino un espacio de construcción simbólica, social y emocional. Se superponen pantallas unas sobre otras, dentro y fuera de sí mismas. Y en ese juego, lo social, lo político y el saber mismo se producen simultáneamente en ambos planos, sin una clara distinción entre interior y exterior, entre presencia física y mediación tecnológica.

En nuestro presente, el espectáculo ya no se contempla desde fuera, sino que se habita. El dispositivo espectacular no se opone a la vida, sino que la configura. Nuestra existencia es, cada vez más, una autoimagen del propio mundo. Habitamos un tiempo postdigital, donde las fronteras entre lo virtual y lo físico se diluyen. Reconocer esta condición no implica celebrarla sin reservas, sino afrontarla de manera crítica y con coherencia ética. Ese, precisamente, es el reto que tenemos por delante. Y eso nos hace aterrizar en la siguiente propuesta reflexiva.

4. Postdigitalidad: la revolución digital ha terminado (en la era de la inteligencia artificial)

Postdigitalidad… Otro prefijo "post" que se suma a esa larga lista de términos que intentan capturar lo inasible. Otro prefijo, como recordaba Ana Mae Barbosa (2019), que se utiliza para nombrar un presente aún sin nombre propio, definido a través de una referencia al pasado.

Desde finales del siglo XX, hemos asistido a una proliferación de estos "post" que buscan comprender cambios culturales, sociales y filosóficos: postmodernidad, postestructuralismo, posthumanismo, postverdad… y, ahora, postdigitalidad. El concepto de lo postdigital, por tanto, está cargado de tensiones filosóficas y políticas. Y es aquí donde resulta crucial recuperar la conocida afirmación del polémico teórico Nicholas Negroponte, quien ya a finales de los noventa proclamaba: "Aceptémoslo, la revolución digital ha concluido" (Negroponte, 1998). Esta frase no niega el desarrollo imparable de las tecnologías actuales —con la inteligencia artificial generativa ahora como máximo exponente—, ni su impacto en nuestras vidas. Lo que pone en evidencia es algo más sutil: que la tecnología digital ha dejado de ser una novedad y se ha integrado plenamente en la vida cotidiana, hasta convertirse en una condición de existencia tan básica como el aire o el agua. En este escenario, lo digital se percibe más por su falta que por su presencia.

No obstante, no se niega que esa naturalización de lo digital conviva con una nueva inquietud existencial: el interrogante sobre nuestra condición humana en relación con la inteligencia artificial (IA).

Desde una perspectiva psicológica, sabemos que tanto la inteligencia como el aprendizaje requieren de contexto, de interacción social y de experiencias sensoriales (Vygotsky, 1978) y es dentro de esta interrelación donde el proceso creativo se significa como exploración perceptiva y necesitada del encuentro con el entorno. A diferencia de esta inteligencia situada -característica de la acción humana-, la IA construye su conocimiento mediante técnicas de aprendizaje automático, a partir de grandes volúmenes de datos, derivando su conocimiento limitado por lo preexistente, y basado en la simulación de experiencias humanas. Pero esta simulación del conocimiento —y aquí está una clave fundamental para comprender diferencias de base— carece de abducción (Larson, 2021), es decir, no conjetura, no genera nuevas hipótesis sobre lo desconocido.

Como señala Fredric Jameson (1996), el pastiche —forma dominante en esa lógica— es una repetición vacía, una imagen sin alma. Y partiendo de esta premisa, en línea con lo que indica Mark Fisher (2019), en un entorno cultural dominado por el pastiche, lo *nuevo* desaparece y todo se reduce a versiones recicladas del pasado, en un presente sin profundidad histórica. Aunque la IA logre imitar el lenguaje humano y sostener diálogos que aparentan sentido y argumentación, lo que en esencia obtenemos es el reflejo de un espejo: un discurso donde, en realidad, el ser humano conversa consigo mismo a través de la máquina. Este tipo de interacción no sería un diálogo genuino, sino una forma peculiar de monólogo ampliado por la lupa de lo postdigital, donde las fronteras entre lo técnico, lo vital y lo social

se vuelven difusas y confusas (Jandrić et al., 2019). Estamos ante una convergencia biodigital que inaugura nuevas formas de conocimiento y de relación (Peters, Jandrić y Hayes, 2021).

En este marco que va más allá de un plano conceptual y trasciende hacia la realidad material e histórica social, las humanidades, las artes y la educación están llamadas a repensarse críticamente, desde una posición que no solo comprenda estas transformaciones, sino que, además, las cuestione y las atraviese con responsabilidad ética e inclusiva. Como afirman Petar Jandrić et al. (2019), la tecnología digital y los medios no son solo elementos complementarios o ajenos a la vida, sino que forman parte de su tejido cultural, político y social más íntimo. La postdigitalidad no designa un "después de" lo digital, más bien obedece a un estado en que lo digital y lo analógico, lo tecnológico y lo orgánico, lo nuevo y lo heredado, se entremezclan de forma impredecible. Un término que describe nuestras relaciones actuales con la tecnología, tanto en la experiencia individual como en lo colectivo, haciendo evidentes —y problemáticas— las fronteras difusas entre lo humano y lo maquínico, entre lo corporal y lo informacional. En este entorno, la tecnología es un hecho dado, y es el ser humano quien permanece en constante redefinición.

5. Educación postdigital como desafío

¿Cómo encarar este presente en el que lo digital —con sus redes, algoritmos y dispositivos— se ha imbricado de forma irreversible en los cuerpos, las relaciones y la vida? ¿Qué papel debemos asumir desde los espacios educativos frente a esta realidad postdigital que nos interpela de manera constante?

En su momento, la pandemia dejó al descubierto no solo las profundas brechas tecnológicas y sociales —como advirtieron lúcidamente Ana Mae Barbosa y Dipti Desai en los encuentros REAP—, sino también aspectos que tocan directamente a la labor docente. Se hace pertinente afrontar estos asuntos desde una perspectiva autocrítica que interpele también a las instituciones responsables de nuestras políticas educativas. Durante la crisis sanitaria, el profesorado se vio empujado de forma abrupta a adoptar entornos digitales para continuar su labor docente. Pero esa transición, forzada y generalizada, puso en evidencia una gran carencia formativa: no estábamos preparados para abordar la complejidad y la multiplicidad de dimensiones que implica el ecosistema digital en el ámbito pedagógico… Y a día de hoy seguimos en una tesitura análoga. Lo que se produjo entonces fue, en muchos casos, una simple traslación de los defectos de la enseñanza presencial al entorno digital. La misma lógica bancaria, descrita por Paulo Freire (1970), pero encapsulada en videollamadas y plataformas. En lugar de una transformación pedagógica, se acentuó la precariedad educativa.

Para analizar esta situación, puede ser útil resumir ciertas tipologías del profesorado sobre las que tuve ocasión de reflexionar (Escaño, 2023), teniendo en cuenta sus actitudes, concepciones y formas de actuar respecto a la educación digital. Una primera categoría incluiría al profesorado que podríamos llamar *bancario digital*. Docentes que, sin formación adecuada sobre pedagogía en entornos digitales, entienden lo digital como una herramienta meramente instrumental, secundaria y subordinada a la enseñanza "real" que solo ocurre en el

aula física. Esta visión está anclada en la vigilancia, el control y la sospecha, especialmente ante la irrupción de tecnologías como la inteligencia artificial. La preocupación principal parece ser que se focaliza en cómo hacer para que el alumnado *no engañe* y se pueda detectar que *ha copiado en los trabajos escritos*. Es el viejo paradigma secular del control, pero ahora en versión digital.

Una segunda categoría estaría conformada por el profesorado que podríamos denominar *tecnófilo o del coaching digital*. Entusiastas de la innovación tecnológica que, sin una base crítica, aplican todo recurso digital como si su sola presencia garantizara una mejora educativa. Se trata de docentes que asumen lo digital como sinónimo de progreso, sin detenerse a analizar sus implicaciones ideológicas, sociales o políticas. Utilizan las herramientas tecnológicas de forma acrítica, desatendiendo cómo el algoritmo moldea las dinámicas de poder, reforzando desigualdades y reproduciendo intereses de grandes corporaciones. En esa mirada ingenua, no se cuestionan los efectos sociales de la tecnología ni se visibilizan las exclusiones que puede generar.

Y frente a estos dos enfoques, emerge una tercera figura docente: aquellas y aquellos que asumen lo digital no como un simple medio, sino como una condición estructural del presente. Son educadores que han buscado o buscan formación específica, que reflexionan sobre su práctica desde marcos pedagógicos críticos y que entienden que educar en contextos digitales implica trabajar con cuerpos, subjetividades, comunidades y procesos sociales complejos. Para estas y estos docentes, lo digital no es un *añadido*, sino un entorno vital atravesado por relaciones culturales, políticas y afectivas. Su propuesta se alinea con tradiciones pedagógicas transformadoras —Gramsci (1973), Freire (1970), Barbosa (2019) o hooks (2014)— que apuestan por una educación crítica, no bancaria, situada, y liberadora tanto en lo simbólico como en lo material. Pero esto no significa limitarse a aprender a manejar plataformas o programas; es decir, no se trata de una visión utilitarista que reduce la enseñanza digital a un conjunto de competencias técnicas desconectadas de la realidad social.

6. (Posibles) conclusiones

Muchas de las respuestas contemporáneas que se han propuesto desde el ámbito pedagógico parecen estar lideradas por aquellas figuras docentes que representan bien sea la *educación bancaria* adaptada al entorno digital, o bien el *coaching pedagógico* de corte tecnófilo. En ambos casos, se insiste en buscar soluciones pedagógicas sin atender a la raíz de lo educativo ni a la esencia de la acción artística y cultural. Se olvidan de que educar y crear no son un lujo o un excedente cultural accesorio de un estado social satisfecho en términos económicos, sino que son piedra angular en el seno de toda sociedad, derechos fundamentales, necesidades humanas y sociales (Augustowsky, 2012).

Se olvidan igualmente de que enseñar implica responsabilidad, exige método y respetar los saberes que cada estudiante trae consigo. Y para ello, se requiere pensamiento crítico, sensibilidad estética y un compromiso ético profundo. Supone oponerse a cualquier forma

de exclusión, comprometerse con la equidad y la justicia, desde las desigualdades de género hasta la tan evidente brecha digital. La educación, si es tal, exige sostenerse sobre el respeto a la libertad de quien aprende, promoviendo su autonomía y su dignidad como persona. Debe equilibrar autoridad y libertad, saber escuchar y abrirse al diálogo sincero. Pero, sobre todo, educar exige alegría, esperanza y la convicción de que el cambio es posible y necesario.

Todas estas exigencias y deberes no son nuevos. Son desafíos que ya acumulan décadas de historia, y que, sin embargo, siguen resonando con fuerza innovadora en nuestro presente porque, en el fondo, las carencias del sistema educativo —ya sea presencial o digital— han persistido. Estas claves ya fueron formuladas por Paulo Freire (1996) en su *Pedagogía de la autonomía*, y en alguna ocasión he podido recordarlas (Escaño, 2021) para insistir en que la educación —y la educación artística, por extensión—, solo tiene sentido si está al servicio de la transformación, de la emancipación y de la vida.

Por eso, más que nunca, tiene sentido seguir pensando y hablando sobre educación artística en este tiempo cargado de incertidumbres, en estos *días extraños*. Un tiempo convulso en el que, viendo el marco geopolítico y cultural, reflexionar parece estar infravalorado, y donde más que nunca el diálogo y debates sociales entre nosotros (y con nosotros mismos —al estilo de Fincher (1999) y su *Club de la lucha*—), urgen para implementar más democracia y acción intersubjetiva. Estoy convencido de que solo sembrando esperanza podremos habitar con dignidad este tiempo de crisis continua. Ese es el mandato que nos deja la esperanza cuando se convierte en práctica educativa (Figura 3).

Figura 3. "Esperançar: amar é um ato de coragem", mural de Raúl Zito, São Paulo. Fotorgafía del autor (2022). Creative Commons BY-NC-SA.

Reconocimiento

Este texto participa de las actividades derivadas del proyecto PID I+D+i PID2021–127124OB–I00 (financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por «FEDER Una manera de hacer Europa») y agradecemos su posibilidad de desarrollo.

Bibliografía

Augustowsky, Gabriela (2012). *El arte de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Barbosa, Ana Mae (2019). *A imagem do ensino da arte*. San Pablo: Editora Perspectiva.

Debord, Guy (1967). *La société du spectacle*. París: Éditions Champ Libre. https://cutt.ly/gMoPjeP

Escaño, Carlos (2021). Educación para un mundo postdigital. En R. Aparici y J. Martínez-Pérez (coord.), *El algoritmo de la incertidumbre* (pp. 99-106). Barcelona: Gedisa.

Escaño, Carlos (2023). Educación Postdigital: un enfoque desde la pedagogía crítica y mediática para un contexto post-COVID19. *Revista Mediterránea De Comunicación*, *14*(2), 243–257. https://doi.org/10.14198/MEDCOM.23899

Fincher, David (dir.). (1999). *Fight Club* [El club de la lucha] [Película]. Estados Unidos: 20th Century Fox.

Fisher, M. (2019). *K-Punk – Volumen 1. Escritos reunidos e inéditos (Libros, películas y televisión)*. Buenos Aires: Caja Negra.

Freedman, Kerry y Escaño, Carlos (2022). *Think Tank Panel: Renewing Education through Art Practices (REAP 2021)*. Universidad de Sevilla. https://institucional.us.es/reappanel/

Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

Gramsci, Antonio (1973). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra.

hooks, bell (2014). Enseñar comunidad. Una pedagogía de la esperanza. Barcelona: Bellaterra Edicions.

Jandrić, Petar; Knox, Jeremy; Besley, Tina; Ryberg, Thomas; Suoranta, Juha y Hayes, Sarah (2019). Ciencia postdigital y educación. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, *2*,11-21. https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.01

Jameson, Fredric (1996). *Teoría de la Postmodernidad*. Madrid: Trotta.

Larson, Erik J. (2021). *The myth of artificial intelligence*. Cambridge: Harvard University Press.

Martín-Prada, J. (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de Internet.* Tres Cantos: Akal.

Negroponte, Nicholas (1998). Beyond digital. *Wired*, (6.12). https://www.wired.com/1998/12/negroponte-55/

Peters, Michael; Jandrić, Petar y Hayes, Sarah (2021). Biodigital Philosophy, Technological Convergence, and Postdigital Knowledge Ecologies. *Postdigital Science Education*, 3, 370-388. https://doi.org/10.1007/s42438-020-00211-7

Pixies (1988). Where is my mind? [Canción]. En *Surfer Rosa*. 4AD. https://www.youtube.com/watch?v=OJ62RzJkYUo

Scott, Ridley. (dir.) (1982). *Blade Runner* [Película]. Estados Unidos: Warner Bros.

Vigotsky, Lev (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes.* Cambridge: Harvard University Press..

HISTORIAS, PRESENTES Y FUTUROS IMAGINADOS

La educación artística, más allá de nuestro propio tiempo

Discurso de clausura del II Congreso Internacional "Territorios de la educación artística en diálogo. Historias, presentes y futuros imaginados"

Damián Del Valle
Universidad Nacional de las Artes

El de las políticas educativas es un tema que me apasiona y que forma parte de mi tarea docente –ya que enseño, precisamente, políticas educativas y culturales–. Sin embargo, en este cierre, antes que en "las políticas", que remiten a las acciones públicas de los estados, me interesa pensar en una *historia política* de la educación artística, un aspecto más amplio y necesario para comprender el presente, sin el cual es imposible proyectar cualquier futuro. La historia es, quizás, la forma más política de pensarnos a nosotros mismos. Porque, como decía José Saramago, *fuera de la historia no hay nada*.

Me interesa pensar en la *historia política de la educación artística*, no para trazar una cronología ni enumerar hitos, sino para reconocerla como el escenario donde transcurren nuestras batallas y luchas colectivas; el territorio donde las generaciones construyen sus utopías, atraviesan frustraciones, configuran identidades colectivas y se constituyen como comunidades políticas. Esa historia, que es a la vez muchas historias, constituye el telón de fondo de las distintas políticas a las que me refería antes. Políticas que, en definitiva, son también la materialización, en momentos concretos, de los resultados de nuestras luchas múltiples y territoriales.

En política, ganamos cuando logramos el reconocimiento de nuevos derechos y espacios para la educación artística; cuando se crean instituciones; cuando se desarrollan políticas de formación docente que colocan a la educación artística en un lugar relevante y no subsidiario; cuando se reconocen nuevos roles para los educadores en los espacios culturales. Pero también perdemos batallas. Hemos atravesado dictaduras, gobiernos neoliberales y neoconservadores que han atentado, atentan y atentarán contra lo que hemos avanzado: contra derechos conquistados y, peor aún, contra las personas –artistas, docentes, estudiantes, gestores– que luchamos por una educación artística capaz de contribuir a sociedades más justas, vidas más dignas y mundos más habitables.

Desde este enfoque, hablar de la historia política de la educación artística implica, por ejemplo, recordar cómo, en Brasil, Ana Mae Barbosa comenzó a utilizar el concepto de *arte-educación* frente a la noción de *educación artística*, empleada por la reforma curricular de la dictadura. En una entrevista que realizamos junto a Gabriela Augustowsky, Ana Mae relataba: "contábamos con una historia en Brasil que tenía una gran tradición de trabajos manuales, y no queríamos dejarla de lado; queríamos incorporar la artesanía, por ejemplo". Frente a la carga autoritaria del concepto oficial, propuso la idea de *arte-educación* como un "paraguas más amplio" que incluyera experiencias educativas, culturales y artísticas en la escuela y en la calle. Esa imagen –un concepto que se pueda usar como una herramienta, como una flecha lanzada en múltiples direcciones, como planteó Augustowsky en su exposición en el congreso–[1] es profundamente inspiradora.

La historia política de la educación artística supone reconocer los momentos de disputa por el sentido de nuestras prácticas, identificar actores, conceptos e ideas que condensan trayectorias y luchas. Este congreso ha dado pasos importantes en esta línea: repensar el presente y el futuro reconociendo legados y huellas.

Ana Mae también narraba cómo el campo de arte-educación en Brasil se fue transformando en política. Recordó su paso por la histórica Universidad de Brasilia, creada por Darcy Ribeiro y Anísio Teixeira, que reemplazó las tradicionales facultades aisladas por tres institutos centrales: Letras, Ciencias y Artes. El Instituto Central de Artes, una suerte de corazón universitario, recibía estudiantes de medicina, ingeniería o derecho. Allí Ana Mae dictó el primer seminario de arte-educación en una universidad brasileña. Pero, en noviembre de 1975, fue expulsada junto a 200 profesores, y ese proyecto innovador fue desmantelado por la dictadura militar. Nuevamente remarco la importancia de reconocer una historia marcada por los avances y retrocesos en la lucha por el lugar de las artes en la educación y la universidad.

Nuestra historia argentina también está marcada por disputas semejantes. La creación de la Universidad Nacional de las Artes (UNA) es resultado de décadas de lucha política y epistemológica. La educación artística en Argentina, y en gran parte de América Latina, estuvo ligada a los procesos de construcción de los Estados-nación: independientes, pero culturalmente colonizados. Las instituciones de formación artística –como el Museo De la Cárcova donde se realizó el Congreso o las escuelas nacionales de artes que dieron origen a nuestra universidad– se crearon siguiendo modelos europeos, como parte de la construcción de esas "comunidades imaginadas" de las que habla Benedict Anderson. Pero, como demuestra este Congreso, la lucha política implica debatir permanentemente qué tipo de educación artística necesitamos: crítica, liberadora y descolonizada.

La UNA, que en 2024 cumplió diez años, sintetiza múltiples historias institucionales y disciplinares centenarias, transformándolas profundamente sin negarlas. Su creación supuso romper con la tradición academicista y abrir un horizonte más amplio: articular enseñanza, investigación y extensión; pensar las artes como producción de conocimiento y praxis

1 Esta exposición, que formó parte del panel "Formación docente en artes, procesos creativos y prácticas expandidas", fue publicada en este libro con el título "Herencias, destinos y guirnaldas".

cultural y política vinculada a territorios y comunidades. También reafirmó el valor democratizador de la universidad pública, gratuita y de ingreso irrestricto.

Este congreso nos permitió comprender la educación artística como un *campo de luchas históricas*, en cada país, y reconocernos como protagonistas de esas historias. Hoy, más que nunca, debemos crear colectivamente formas de consolidar una educación artística capaz de garantizar independencia, libertad y soberanía cultural.

Lo pensamos así: un congreso como espacio de circulación de saberes territoriales, investigación y práctica artística, con un profundo sentido político. Un espacio para construir solidaridades y estrategias conjuntas que permitan no solo ampliar la presencia de las artes en la educación, sino transformar la educación misma, para cambiar nuestras sociedades, para que niñas, niños y jóvenes se sientan con derecho a habitar un mundo mejor.

La historia política, que siempre avanza y retrocede, nos recuerda que nada está perdido mientras sigamos pensando, creando conceptos que puedan ser usados en la calle y manteniendo el compromiso con nuestro tiempo. Si hoy vivimos un presente distópico es porque algunos lograron imponer su propia utopía. Nuestro desafío es contribuir al surgimiento de nuevas utopías, aún no soñadas.

En estos días, reflexionamos sobre la educación artística como un conjunto de sentidos y prácticas situadas en fronteras colectivas, capaces de interpelar nuestro presente y abrir preguntas sobre el futuro. Esto es, en definitiva, lo que nos impulsó a concluir este congreso con una declaración que sirviera de legado de esta instancia de construcción colectiva y de propuesta de debate para toda la comunidad educativa y artística. En ella, quisimos ratificar nuestro rico y complejo vínculo con nuestros pasados y nuestros presentes, y también nuestra mirada puesta en lo que vendrá.

Porque, como dice Jorge Larrosa sobre la educación, esta "tiene que ver siempre con una vida que está más allá de nuestra propia vida, con un tiempo que está más allá de nuestro propio tiempo, con un mundo que está más allá de nuestro propio mundo".

Educar artísticamente es, siempre, comprometerse con el futuro.

DECLARACIÓN POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En Buenos Aires, a 9 de octubre de 2024, los y las participantes *del II Congreso Internacional Territorios de la Educación Artística en Diálogo* —docentes, investigadores, investigadoras y artistas comprometidos con la enseñanza de las artes— queremos compartir las siguientes conclusiones tras tres días de debates e intercambios sobre la centralidad de nuestra *praxis*.

El territorio marca el cruce con la vida: los territorios son lugares para vivir. Son lugares por los que luchamos y nos preocupamos para que otras personas puedan estar y ser allí, tal como lo hicieron quienes nos precedieron: preservándolos, cuidándolos, y desarrollándolos. También afirman identidad, visiones y formas de estar en el mundo. Los territorios educativos, políticos y artísticos —sean digitales y no digitales— son espacios expresivos, conceptuales, afectivos y espacios de memoria, que provocan diferentes y múltiples tipos de efectos, desde potenciación del desarrollo económico y nuevas posibilidades de organizar la riqueza, hasta producción de fuerzas sociales y culturales transformadoras de nuestra realidad.

En el mundo se asiste a un proceso de incremento de las violencias, deterioro de las condiciones de vida, vertiginosos cambios tecnológicos y amenazas a la democracia. En ese contexto, más que nunca, las instituciones y grupos organizadores del congreso, junto con sus participantes, reivindicamos el rol estratégico de la educación artística en el ejercicio de la creatividad personal y colectiva y en la promoción de valores igualitarios y de una ciudadanía plena.

Por ello, **reafirmamos nuestro compromiso con la educación artística, con la formación docente en artes y con quienes llevan adelante, día a día, sus *praxis* educativas y artísticas en los escenarios comunitarios, académicos y digitales**.

Considerando que el arte es un derecho humano inalienable, hay que garantizar su espacio y sostener su historia pasada, presente y futura, construyendo la soberanía cultural de los países, de los territorios, de las comunidades.

En dicho marco, enfatizamos la urgencia de:

· Democratizar la educación artística para garantizar los derechos educativos y culturales

La educación artística cumple un rol estratégico en la construcción de ciudadanías alertas, críticas, lúcidas y sensibles. En un mundo donde la guerra vuelve a ser una realidad extendida y el cambio climático amenaza con acabar con la vida en el planeta, mientras los discursos negacionistas afloran desde el centro del poder mundial, la educación artística contribuye a la formación de una ética social que valora la vida de todas las especias y de todas las personas.

· Defender las instituciones y espacios de educación artística

Los espacios institucionales y curriculares de educación artística son resultado de luchas y esfuerzos de generaciones anteriores. No podemos abandonarlos ni descuidarlos. Para ello, es imprescindible un financiamiento público que garantice el pleno ejercicio del derecho a gozar de una educación artística inclusiva y de calidad. A su vez, resulta urgente dotarlos una y otra vez de sentidos para fortalecerlos y defenderlos de los embates neoliberales a los cuales vienen siendo sometidos.

· Garantizar condiciones de trabajo dignas para las y los docentes de artes

Instamos a las instituciones educativas y a los gobiernos a garantizar condiciones de trabajo dignas, entornos adecuados –desde el punto de vista material y simbólico– de trabajo para la enseñanza y el aprendizaje, y salarios acordes con la importancia de la tarea realizada. Asimismo, reclamamos la libre organización y sindicalización de la docencia, la despenalización de las acciones de protesta y el rechazo a toda forma de represión y estigmatización, entre las que se cuentan las normativas que condicionan el derecho a huelga y otras formas de manifestación y de lucha de las y los trabajadores de la educación.

· Asegurar la formación docente en artes

Es necesario garantizar políticas de formación de docentes en artes para todos los niveles educativos que reconozcan las artes como un área específica de conocimientos. La formación docente en la universidad y la investigación robustecen y permiten ir construyendo y acumulando experiencias y saberes.

· Fortalecer la construcción de la memoria colectiva y los sentidos del pasado histórico de nuestros pueblos a través de la educación artística

Las artes en la educación contribuyen a la formación de subjetividades activas y comprometidas con la participación democrática y la defensa de los derechos humanos y sociales. En ese sentido, alentamos a que la educación artística promueva un territorio de reconocimiento, apreciación, preservación, enriquecimiento, disfrute y afecto hacia el patrimonio material y simbólico común, en un sentido creativo, democrático e inclusivo.

· **Reconocer la importancia de la práctica de la mediación artística y cultural como herramienta educativa y de construcción de las identidades**

La mediación cultural es una manera de favorecer la articulación entre el mundo de la cultura y la educación y subrayar el mutuo compromiso entre el derecho a la cultura y el derecho a la educación artística. Por ello, es necesario fortalecer formas de coordinación efectiva entre las escuelas, las instituciones culturales, los museos y centros artísticos porque la identidad cultural no es una categoría estanca, sino un proceso dinámico que se va enriqueciendo por el diálogo y los intercambios propios de la mediación entre los distintos territorios de la cultura.

· **Postular una actitud crítica sobre la educación artística frente a los cambios tecnológicos**

La posdigitalidad debe ser entendida como una actitud crítica de la razón digital, de su construcción tanto teórica como práctica, y es necesario atender a sus consecuencias en la teoría social, la cultura y la estética. Una manera de mirar y comprender nuestro contexto habitado actualmente y atravesado por las dinámicas y lógicas digitales.

· **Atender a las mutuas implicancias entre educación artística y género**

Educar en artes implica promover la construcción de relaciones humanas profundas y respetuosas, la valoración del propio cuerpo y el ajeno como instrumento expresivo en condiciones de igualdad y no discriminación. También requiere el despliegue de posibilidades creativas, imaginativas, expresivas y comunicacionales de todas las personas, sin distinción del género, a la vez que promueve la mirada crítica, abierta y profunda del mundo y sus representaciones.

· **Fomentar la transversalidad de las artes en la educación**

Reforzamos la valorización de las artes en la educación como formas de conocimiento que están en continuo proceso de transformación, al igual que quienes las practican. Las artes en educación son un contenido nodal que atraviesa toda la enseñanza y posibilita la construcción de otros modos de hacer escuela. Permiten conocer y crear actividades, proyectos, propuestas en las que chicos, chicas y jóvenes sean incitados a ocupar la escena en un movimiento que los involucre personalmente, íntimamente; que los convoque de modo genuino a la construcción de sentidos propios para repensarse y recrearse, individual y colectivamente a través del arte.

· **Construir y fortalecer las redes de artistas, educadores e investigadores**

Este II Congreso se inscribe en una serie de acciones internacionales orientadas a crear espacios de diálogo intercontinental bajo la convicción de que el conocimiento mutuo enriquece y solidifica ese impulso de la enseñanza artística en cada uno de nuestros espacios de acción. Por ello, impulsamos fervientemente la construcción y promoción de este territorio de diálogo y de todo tipo de vinculaciones que sirvan para poner en común anhelos y preocu-

paciones, realidades y proyectos, culturas y memorias, agendas e instituciones, grupos y personas. La premisa es reconocer el rol estratégico de las artes y las culturas en la producción de conocimiento con compromiso social, en la lucha por la soberanía cultural, el desarrollo sustentable y la integración pluricultural de las regiones.

En síntesis, las y los organizadores, sus instituciones, grupos de investigación y participantes del *II Congreso Internacional Territorios de la Educación Artística en Diálogo* inciden en la necesidad de continuar fortaleciendo este rico tejido político, conceptual y afectivo que integra artes y educación. Como así, también, instan a seguir imaginando e inventando nuevos mundos, posibilitando espacios de escucha, de enseñanza y aprendizaje, para *tejer* en conjunto a partir de las historias que nos llevaron hasta aquí, de nuestras realidades presentes y de los futuros más justos, más democráticos, más igualitarios, más creativos, que estamos comprometidos a buscar.

Sigamos imaginando.

DECLARAÇÃO PELO DIREITO À ARTE/EDUCAÇÃO

Em Buenos Aires, em 9 de outubro de 2024, os e as participantes do *II Congreso Internacional Territorios de la Educación Artística en Diálogo* — docentes, pesquisadores, pesquisadoras e artistas comprometidos com o ensino das artes—, queremos compartilhar as seguintes conclusões, após três dias de debates e intercâmbios sobre a centralidade de nossa *práxis*.

O território marca o cruzamento com a vida: os territórios são lugares para viver. São lugares pelos quais lutamos e nos preocupamos para que outras pessoas possam estar e ser ali, assim como fizeram quem nos precedeu, preservando-os, cuidando deles e desenvolvendo-os. Também afirmam identidade, visões e formas de estar no mundo. Os territórios educativos, políticos e artísticos — sejam digitais ou não digitais – são espaços expressivos, conceituais, afetivos e espaços de memória, que provocam diferentes e múltiplos tipos de efeitos, desde a potenciação de desenvolvimento econômico e novas possibilidades de organizar a riqueza, até a produção de forças sociais e culturais transformadoras de nossa realidade.

No mundo se assiste a um processo de incremento das violências, exteriorização das condiciones de vida, vertiginosas mudanças tecnológicas e ameaças à democracia. Nesse contexto, mais que nunca, as instituições e grupos organizadores do congresso, junto com seus participantes, reivindicam o papel estratégico da arte/educação no exercício da criatividade pessoal e coletiva, e na promoção de valores igualitários e de una cidadania plena.

Por isso, **reafirmamos nosso compromisso com a arte/educação, com a formação docente em artes e com quem leva adiante, dia a dia, suas *práxis* educativas e artísticas nos cenários comunitários, acadêmicos e digitais**.

Considerando que a arte é um direito humano inalienável, é preciso garantir seu espaço e sustentar sua história passada, presente e futura, construindo a cultura dos países, dos territórios, das comunidades.

Nesse marco, enfatizamos a urgência de:

· **Democratizar a arte/educação para garantir os direitos educativos e culturais**

A arte/educação cumpre um papel estratégico na construção de cidadanias alertas, críticas, lúcidas e sensíveis. Em um mundo onde a guerra volta a ser uma realidade estendida e a mudança climática ameaça acabar com a vida no planeta, enquanto os discursos negacionistas afloram no centro do poder mundial, a arte/educação contribui para a formação de uma ética social que valoriza a vida de todas as espécies e de todas as pessoas.

· **Defender as instituições e espaços da arte/educação**

Os espaços institucionais e curriculares de arte/educação são resultado de lutas e esforços de gerações anteriores. Não podemos abandoná-los nem deles descuidar. Para isso, é imprescindível um financiamento público que garanta o pleno exercício do direito a usufruir de uma arte/educação inclusiva e de qualidade. Por sua vez, é urgente dotá-los uma e outra vez de sentidos para os fortalecer e defender dos embates neoliberais aos quais vêm sendo submetidos.

· **Garantir condições de trabalho dignas para as e os docentes de artes**

Instamos às instituições educativas e aos governos a garantir condições de trabalho dignas, entornos adequados – desde o ponto de vista material e simbólico - de trabalho para o ensino e a aprendizagem, bem como salários de acordo com a importância da tarefa realizada. Além disso, reclamamos a livre organização e sindicalização docência, a descriminalização das ações de protesto e a rejeição a toda forma de repressão e estigmatização, entre as quais sejam incluídas as regulamentações que condicionam o direito à greve e outras formas de manifestação e luta dos trabalhadores da educação.

· **Assegurar a formação docente em artes**

É necessário garantir políticas de formação de docentes em artes para todos os níveis educativos que reconheçam Artes como uma área específica de conhecimentos. A formação docente na universidade e a pesquisa robustecem e permitem ir construindo e acumulando experiências e saberes.

· **Fortalecer a construção da memória coletiva e os sentidos do passado histórico de nossos povos através da arte/educação**

As artes na educação contribuem para a formação de subjetividades ativas e comprometidas com a participação democrática e a defesa dos direitos humanos e sociais. Nesse senti-

do, reforçamos que a arte/educação promove um território de reconhecimento, apreciação, preservação, enriquecimento, disfrute e afeto ao patrimônio material e simbólico comum, em um sentido criativo, democrático e inclusivo.

· **Reconhecer a importância da prática da mediação artística e cultural como ferramenta educativa e de construção das identidades**

A mediação cultural é uma maneira de favorecer a articulação entre o mundo da cultura e a educação, e enfatizar o compromisso mútuo entre o direito à cultura e o direito à arte/educação. Por isso, é necessário fortalecer formas de coordenação efetiva entre as escolas, as instituições culturais, os museus e centros artísticos porque a identidade cultural não é uma categoria estanca, mas sim um processo dinâmico que vai se enriquecendo pelo diálogo e os intercâmbios próprios da mediação entre os distintos territórios de cultura.

· **Postular uma atitude crítica sobre a arte/educação frente às mudanças tecnológicas**

A posdigitalidade deve ser entendida como uma atitude crítica da razão digital, de sua construção tanto teórica como prática, e é necessário atender a suas consequências na teoria social, na cultura e na estética. É um modo de olhar e compreender nosso contexto habitado atualmente e atravessado pelas dinâmicas e lógicas digitais.

· **Atender às mútuas implicações entre arte/educação e gênero**

Educar em artes implica promover a construção de relações humanas profundas e respeitosas, a valorização do próprio corpo e o do outro como instrumento expressivo em condições de igualdade e não discriminação. Também requer a implantação de possibilidades criativas, imaginativas, expressivas e comunicacionais de todas as pessoas, sem distinção de gênero, enquanto promove o olhar crítico, aberto e profundo do mundo e suas representações.

· **Fomentar a transversalidade das artes na educação**

Reforçamos a valorização das artes na educação como formas de conhecimento que estão em contínuo processo de transformação, assim como os que a praticam. As artes na educação são um conteúdo nodal que atravessa todo o ensino e possibilita a construção de outros modos de fazer escola. Permitem conhecer e criar atividades, projetos, propostas nas quais crianças e jovens são incitados a ocupar a cena em um movimento que os envolva pessoalmente, intimamente, que os convoque de modo genuíno à construção de sentidos próprios para se repensar e se recriar, individual e coletivamente através da arte.

· **Construir e fortalecer as redes de artistas, educadores e pesquisadores**

Este II Congresso se inscreve em uma série de ações internacionais direcionadas a criar espaços de diálogo intercontinental sob a convicção de que o conhecimento mútuo enriquece e solidifica o impulso do ensino artístico em cada um de nossos espaços de ação. Por isso, incentivamos fervorosamente a construção e promoção desse território de diálogo e de todo tipo de vínculos que sirvam para compartilhar desejos e preocupações, realidades e projetos, culturas y memórias, agendas e instituições, grupos e pessoas. A premissa é reconhecer o papel estratégico das artes e das culturas na produção de conhecimento com o compromisso social, na luta pela soberania cultural, o desenvolvimento sustentável e a integração pluricultural das regiões.

Em síntese, as e os organizadores, suas instituições, grupos de pesquisa e participantes do *II Congreso Internacional Territorios de la Educación Artística en Diálogo* enfatizam a necessidade de continuar fortalecendo este rico tecido político, conceitual e afetivo que integra artes e educação. Assim também, instam a seguir imaginando e inventando novos mundos, possibilitando espaços de escuta, de ensino e aprendizagem, para *tecer* em conjunto a partir das histórias que nos trouxeram até aqui, de nossas realidades presentes e dos futuros mais justos, mais democráticos, mais igualitários, mais criativos, que estamos comprometidos a buscar.

Sigamos imaginando.

Autoras y autores

Silvia Alderoqui
Es maestra y Licenciada en Ciencias de la Educación. Consultora en el área de educación y curaduría educativa en museos, con experiencia conceptual y práctica en el diseño, elaboración y ejecución de proyectos de desarrollo social, educativo y cultural. En el 2002 participó en la creación del Museo de las Escuelas en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, y fue su directora hasta diciembre de 2016. Coordinó el proyecto ganador de la primera edición del premio Educación y Museos de Ibermuseos en 2010. Es profesora de cursos de posgrado y maestrías virtuales y presenciales en la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Tucumán y la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Colaboradora en la Universidad de Murcia, España. Profesora de cursos virtuales para ILAM (Instituto Latinoamericano de Museos). Especialista en curaduría educativa y educación en los museos: organización, coordinación y capacitación de las áreas educativas; diseño conceptual de contenidos expositivos centrados en los visitantes; diseño espacial y planificación de montaje; museografía didáctica; edición y escritura de textos y tratamiento visual; edición de contribuciones de los visitantes, proyectos comunitarios de cocreación, relación museos y escuelas, prácticas de innovación. Compiladora /autora de libros referidos al campo educativo en los museos y la educación patrimonial como ser: *Museos y escuelas. Socios para educar* y *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes* (ambos de Editorial Paidos), y *Paseos urbanos. El arte de caminar como práctica pedagógica* (Editorial Lugar).

Gabriela Augustowsky
Doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid. Magister en Didáctica y Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Es Profesora Titular Regular de Didáctica de las Artes Visuales en el Área de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes y en el Doctorado en Artes UNA. Directora del Postítulo Docente "Recursos y Mediaciones artísticas para la enseñanza". Profesora en la Especialización en Pedagogías de la Imagen UNAHUR. Investiga en el campo de la enseñanza de Artes Visuales y la Pedagogía Audiovisual; desarrolla programas y proyectos de innovación didáctica. Es autora de numerosos artículos académicos y libros destinados a la formación docente, entre ellos: *Las paredes del aula* (Amorrortu, 2005); *Enseñar a mirar imágenes en la escuela* (Tinta Fresca, 2008); *El arte en*

la Enseñanza (Paidós, 2012); *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores* (Paidós, 2017; Primer Premio al Libro de Educación en la categoría Obra Teórica por la Fundación El Libro, 2018). Coordinó con Damián Del Valle *Territorios de la educación artística en Dialogo*, primer libro de la serie del congreso Territorios (UNA, 2023).

Daniela Cobos

Licenciada en Bellas Artes y Profesora de Artes Visuales de la Universidad de Chile, con estudios de Magíster en Teoría e Historia del Arte. Doctora en Didáctica de la Educación Artística de la U. de Valladolid, España y Doctora en Filosofía y Estética de la Universidad de Chile. Diplomada en Gestión Cultural y Diplomada en Neuropsicología Infantil. Posee más de 20 años de experiencia como docente en el ámbito artístico, tanto a nivel escolar como en educación superior, por 12 años en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y desde 2018 como académica de Didáctica del Arte en el Programa de Formación de Profesores de la Universidad de Chile. Asimismo, es Coordinadora de Educación y Mediación en el Centro de Extensión Artística y Cultural de la Universidad de Chile (CEAC), responsable de la Orquesta Sinfónica de Chile, Camerata Vocal, Coro y Ballet Nacional Chileno. También es parte del equipo de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) fdonde evalúa y colabora en la acreditación de programas universitarios de pedagogía en Artes Visuales, Música y Educación Física.

Damián Del Valle

Decano-director del Área Transdepartamental de Formación docente de la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Licenciado en Sociología (UNLP). Profesor regular de "Políticas Educativas" y Profesor Titular del seminario de posgrado "Administración Cultural Pública (Maestría en Cultura Pública - UNA). Codirector del proyecto de investigación "La Universidad Nacional de las Artes y la educación superior artística en América Latina: dinámicas de expansión, modelos de evaluación institucional y formas de vinculación con los sistemas educativos nacionales" (PIACyT-UNA). Coordinador del Grupo de Trabajo CLACSO "Artes, educación y producción transversal de conocimientos". Es coordinador, junto con Gabriela Augustowsky, de Territorios de la educación artística en diálogo (2023), primer volumen de esta serie.

Ayelén Días Correia

Actriz, bailarina, docente. Actriz egresada de la Escuela de Teatro de La Plata y Profesora de Danza con especialización en Expresión Corporal por la Escuela de Danzas Clásicas de la misma ciudad. Se ha formado en actuación, danza y pedagogía con destacados referentes, participando en talleres y seminarios como: "Juego escénico en espacios no convenciona-

les" (Juan Vogelman), entrenamiento físico y vocal (Carolina Donnantuoni), improvisación y composición coreográfica (Déborah Kalmar, Isabel Etcheverry), "El eco del silencio" (Julia Varley – Odin Teatret), y el Trayecto de Perfeccionamiento en Artes Escénicas (2012) con docentes como Florencia Olivieri, Gerardo Litvak, Luis Biasotto, entre otros. Además, realizó entrenamientos en contact improvisation, teatro físico y expresión corporal con referentes como Fernanda Tappattá, Pablo Rotemberg, Lucas Condró, Ricardo Bartis y más. Como actriz, ha participado en una amplia variedad de producciones teatrales, entre ellas: *Información para extranjeros*, *El cerco de Leningrado*, *Bernardas en la noche*, *Un ángel en patitas*, *Féminas!*, *Zoom – Teatro de máscaras*, *M Medea*, *Isadora o la revolución de un cuerpo*, *Apnea*, *Lo que se escapa*, *Inhumanas soplan mujeres*, *Nido de Caranchas*, entre muchas otras. En dirección, llevó adelante las obras *No quiero ser la señorita Julia*, *El viaje a por la onda* (compañía Rulomán) y *Teatro de máscaras – Historias en miniatura*. También realizó la supervisión técnica del unipersonal *Como una fruta madura*. Actualmente se desempeña como docente en el Profesorado de Expresión Corporal en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata y en la Escuela de Teatro de La Plata, donde dicta materias como Técnica de Improvisación, Producción Coreográfica, Técnica del Movimiento y Práctica Docente. Además, brinda talleres y seminarios de manera independiente. Desde 2020 integra el Equipo Técnico Pedagógico de la Dirección de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires. Participa desde 2004 en el Grupo de Investigación Escénica Hierba Roja Teatro, con continuidad hasta la actualidad.

Carlos Escaño

Profesor de la Universidad de Sevilla. Doctor en Bellas Artes (1999, Universidad de Sevilla) y doctor en Educación y Comunicación en Entornos Digitales (2017, UNED). Investigador invitado (2023-2024) en la Universidad de Nueva York. Su actividad docente e investigadora está vinculada a la educación artística y su relación con la cultura audiovisual y digital bajo un enfoque pedagógico crítico. Director del grupo de investigación *Educación y Cultura Audiovisual* (HUM401) y responsable del proyecto de investigación EDARCLUSIÓN (2022-2025), así como de los proyectos de cooperación en India (2015-2018) y Grecia (2019). Coordinador de las monografías *Lo que no se ve no existe. Artes, imagen y educación para el desarrollo* (2019) y *La Otra Educación. Pedagogías Críticas para el siglo XXI* (2018), y autor del libro *Pedagogías de la Mirada* (2022) y de artículos en revistas del área de ámbito internacional como *Art Education Journal* o *International Journal of Art & Desing Education*. Finalmente, cabe destacar su actividad como realizador audiovisual y ponente en foros nacionales e internacionales (EE.UU., Brasil, Argentina, Perú, Venezuela o México).

Adriana Fresquet

Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), donde coordina el Grupo CINEAD: Laboratorio de Educación, Cine y Audiovisual.

Desarrolla investigaciones orientadas a la intersección entre lo audiovisual, la escuela y las políticas públicas, con destaque para RED KINO Investigación: innovaciones pedagógicas latinoamericanas en educación, cine y audiovisual en tiempos de educación digital (CNPq). Coordina el Programa de Extensión *Cine, Aprender y Desaprender*, que promueve actividades de iniciación al cine en contextos formativos presenciales y virtuales. Es una de las fundadoras de la RED KINO – Red Latinoamericana de Educación, Cine y Audiovisual. Participó, entre 2015 y 2016, en la elaboración de la propuesta de reglamentación de la Ley de Cine en la Escuela. En 2023 y 2025, coordinó el Grupo de Formación Docente del Foro Tiradentes, responsable de sistematizar y entregar al poder público un panorama actualizado del campo. Recientemente, ha contribuido con la formulación de la propuesta del Programa Nacional de Cine en la Escuela, en diálogo con representantes de la sociedad civil, de la Red Kino y de los Ministerios de Educación, Cultura y Derechos Humanos. Sus publicaciones más recientes son: la organización de la *Propuesta de Programa Nacional de Cine en la Escuela* (2024) y del dossiê sobre la *Educação digital y acervos audiovisuales en las escuelas brasileras: posibilidades y atravesamientos* (Revista Gearte, Universidad Federal de Rio Grande do Sul, 2024), *Cines y educaciones: acervos y curadurías latinoamericanas* (SABER MIRAR, Una experiencia educativa. Tomo 10. Procine CDMX/Secretaría de Cultura, Gobierno de la Ciudad de México, 2025); *Acervos audiovisuales digitales en el contexto de la educación digital: políticas, desafíos y posibilidades* (Revista USP 145 - Dossiê Cine y Educación. El lenguaje cinematográfico en la formación de subjetividades y enfrentamiento cultural, Universidad de São Paulo).

Leda Maria de Barros Guimarães

Profesora Titular de la Facultad de Artes Visuales de la Universidad Federal de Goiás (FAV/UFG). Es licenciada en Educación Artística por la Fundación Armando Álvares Penteado- São Paulo, magíster en Educación por la Universidad Federal do Piauí, doctora en Artes por la Universidad de São Paulo y pós doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Es docente y investigadora en artes visuales y sus procesos docentes, artísticos e culturales. Tiene especial interese em dibujo y en las cuestiones entorno de las artes y culturas populares. Ha investigado la formación docente en artes visuales, artes visuales populares, educación artística y comunidades, y la relación entre la educación formal y las comunidades. Coordinó el Programa de Posgrado en Arte y Cultura Visual de 2017 a 2022. Creó y coordinó la Licenciatura en Artes Visuales, impartida en línea para formación de profesorado de artes visuales en Universidad Federal de Goiás y fue vicecoordinadora de la Especialización en Enseñanza de Artes Visuales - Enfoques Metodológicos y Procesos Creativos en la FAV-UFG. Fue presidenta de la Federación de Educadores de Arte de Brasil (FAEB) (2017/2018). Es miembro del Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte/Educação Borrando Fronteiras (GEPABOF) y miembro de enRede (Red Internacional de Investigación en Artes, Educación Artística y Arte/Educación). Es miembro de las siguientes asociaciones: ANPAP, FAEB, CLEA, InSEA.

Isabel Molinas
Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Didácticas Específicas y Profesora en Letras, egresada de la Universidad Nacional del Litoral, donde es Profesora titular e investigadora. Dirige el Proyecto de investigación "La Enseñanza del Diseño de Experiencias en el Campo de la Comunicación Visual. Narrativas Múltiples en Escenarios Expandidos" (FADU-UNL) y la Maestría en Didácticas Específicas (FHUC-UNL). Coordina el Proyecto de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial "Llegó carta": Diálogos entre Letras y Artes Visuales sobre Estéticas de las Disidencias. La mediación cultural y artística en el campo educativo (FHUC-UNL). Integra el Consejo Asesor de Ediciones UNL y dirige la Colección Umbrales de Vera Cartonera (UNL-CONICET). Ha participado como jurado y curadora en bienales y festivales de Argentina y Brasil.

Silvana Nicolini
Directora de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires. **Profesora** Superior de Cerámica, egresada de la Escuela de Cerámica de Chascomús, donde obtuvo los títulos de Maestra, Profesora y Profesora Superior en Cerámica. Se desempeña desde hace más de 24 años en la modalidad de Educación Artística, en los niveles inicial, primario, secundario y superior de la provincia de Buenos Aires. Entre 2019 y 2024 fue Inspectora de Educación Artística en los distritos de Roque Pérez y Lobos. Desde 2024, ejerce como Directora de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires. Diplomada en Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria, ha promovido múltiples proyectos que articulan el arte con la construcción de memoria colectiva. Su trabajo de investigación sobre la trayectoria del profesor Luis "Pato" Lacoste fue clave para lograr la reparación de su legajo, pasando de "abandono de cargo" a "desaparición forzada" —el primer legajo reparado por la DGCyE en 2015—, proceso documentado en el film *Abandono de cargo* (2022), dirigido por Alejandro Vagnenkos. En 2023, participó como expositora en el VI Congreso Internacional de Educación e Inclusión desde el Sur (Tierra del Fuego), en las V Jornadas Nacionales Universitarias de Educación Inicial (UNRN), con la ponencia *Poéticas escolares en torno a la democracia*, y en el 8.º Congreso de Educación de Almirante Brown. Desde su función en la Dirección de Educación Artística reafirma su compromiso con el fortalecimiento del arte como campo de conocimiento.

Lucas Silva de Oliveira
Investigador, mediador cultural y educador. Es licenciado en Filosofía por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de São Paulo (FFLCH USP), licenciado en Artes Visuales y mestre en Artes por el Instituto de Artes de la Universidad del Estado de São Paulo (IA Unesp). Actualmente cursa el doctorado en régimen de doble titulación entre la Universidad de Barcelona y el IA UNESP, en las áreas de Arte y Educación. trabajó por más de 10 años en las áreas de investigación y mediación cultural de diversas instituciones

culturales, como la Fundação Bienal de São Paulo, el Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP), el Museo de Arte Moderna de São Paulo (MAM) y el Museo Lasar Segall, además de supervisar y coordinar equipos en exposiciones temporales en el SESC São Paulo. Actualmente trabaja como profesor de arte en un proyecto de educación de jóvenes y adultos y es autor de libros didácticos para escuelas de educación básica y para la formación docente en Artes.

Victoria Orce

Licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y Magister en Escritura Creativa (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina). Profesora Titular de la asignatura Enfoques del Currículum y Profesora Adjunta de la materia Políticas Educativas, en el Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes, Argentina. En dicha institución se desempeña, además como Coordinadora de Investigación y es la directora de la Carrera de Especialización "Pedagogías artísticas contemporáneas". Dirige el proyecto de investigación "Sentidos y propósitos de la educación artística en las escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires" en la UNA. En la UBA se desempeña como docente-investigadora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y dirige un proyecto UBACyT sobre "Arte, memoria y derechos en la formación docente". La subjetividad política de lxs docentes a cuarenta años de democracia". Ha publicado artículos en libros y revistas académicas sobre educación en artes, memoria y formación docente entre otras temáticas.

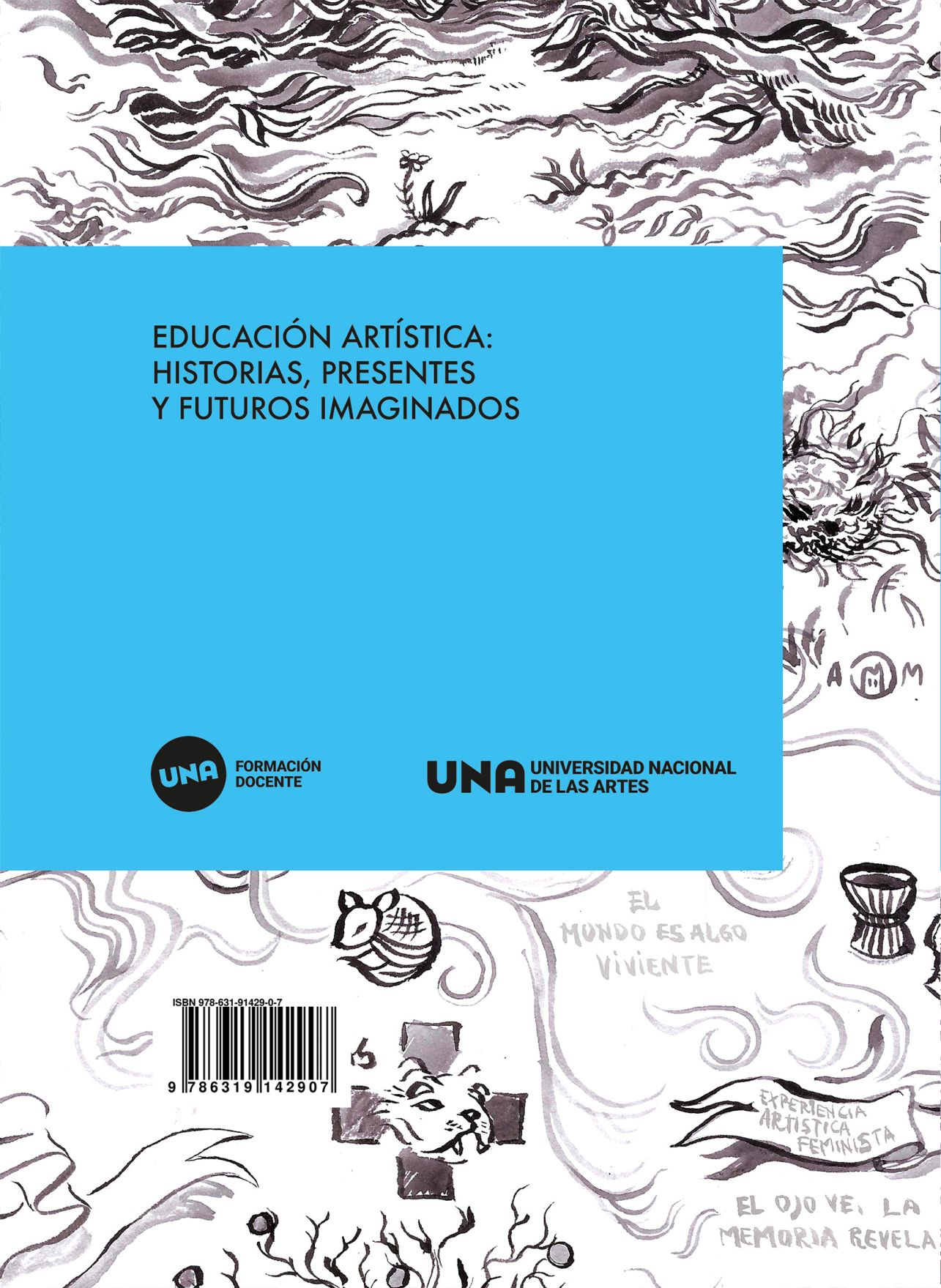
Lucia Gouvêa Pimentel

Profesora Titular Emérita de la Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG). Es licenciada en Artes Visuales y magíster en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais, y doctora en Artes por la Universidad de São Paulo. Es subdirectora del Consejo Latinoamericano para la Educación por el Arte (CLEA), miembro del Consejo Directivo del Instituto de Arte de las Américas y miembro del Consejo Directivo de la Fundación Rodrigo Melo Franco de Andrade. Lidera el Grupo de Investigación en Enseñanza del Arte y Tecnologías Contemporáneas y es miembro del Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte/Educação Borrando Fronteiras (GEPABOF), ambos registrados en el CNPq. Es miembro de enRede (Red Internacional de Investigación en Artes, Educación Artística y Arte/Educación). Trabaja como artista, docente e investigadora, centrándose en la educación artística y el grabado, principalmente en los siguientes temas: educación en artes, artes visuales, enseñanza/aprendizaje en artes y tecnologías, arte/educación, formación docente y cognición imaginativa. Forma parte de los consejos editoriales de varias revistas de arte e interdisciplinarias y es consultora del proyecto Museo Amazónico de la Infancia y la Juventud (UFPA/Emaús). Es miembro de las siguientes asociaciones: ANPAP, FAEB, CLEA, InSEA y SBPC.

Rita Rainho

Primera investigadora de carrera (CEEC) del i2ADS - Instituto de Investigación en Arte, Diseño y Sociedad de la FBAUP - Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Oporto, Portugal, donde desarrolla el proyecto "Descolonizando la Educación Artística: una posibilidad de otras prácticas en la CPLP (Comunidad de Países de Lengua Portuguesa)". Es performer y artista visual, así como investigadora y trabaja en Europa, África y América Latina, con una práctica dedica a las implicancias del arte, la política y la ecología. Actualmente integra el proyecto "Matriz textil insular – gestación de la soberanía comunitaria y diseño de nuevos futuros" (2025-2027), financiado por la Cooperación Portuguesa en Cabo Verde. Es Doctora en Educación Artística (becaria FCT), Magíster en Arte y Diseño para el Espacio Público, y Licenciada en Artes Visuales por la FBAUP. Entre otros reconocimientos, en 2023, fue distinguida como Best of de las artes visuales africanas y afrodiaspóricas en Portugal por Bantumen (2023), con la exposición y programa discursivo "Nieve Insular, 0,0003% – Algodón y Resistencia", desarrollados como coautora del colectivo Nieve Insular e investigadora del i2ADS. Co-coordinó el proyecto de investigación y creación "Memorias para el futuro: proyectar la independencia en femenino", centrado en la participación de mujeres combatientes en la lucha por la libertad de Cabo Verde y Guinea-Bissau.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA: HISTORIAS, PRESENTES Y FUTUROS IMAGINADOS



FORMACIÓN DOCENTE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAS ARTES

ISBN 978-631-91429-0-7